

Ympäristöeettisesti kestävä yhteiskunnan rakennustyömaalla:

Kriittinen diskurssianalyysi kasvatuksen päämääristä,
ihmisen luontosuhteen määritelmästä ja ympäristöongelmien ratkaisusta japanilaisten
ympäristökasvatuksen ohjausmateriaalien argumentaatiossa

Sonja Skoglund
Pro gradu -tutkielma
Itä-Aasian tutkimus
Humanistinen tiedekunta
Helsingin yliopisto
Marraskuu 2020



Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen tiedekunta		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Itä-Aasian tutkimus
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track		
Tekijä – Författare – Author Sonja Skoglund		
Työn nimi – Arbetets titel – Title Ympäristöeettisesti kestävä yhteiskunnan rakennustyömaalla: Kriittinen diskurssianalyysi kasvatuksen päämäärästä, ihmisen luontosuhteen määritelmästä ja ympäristöongelmien ratkaisusta japanilaisten ympäristökasvatuksen ohjausmateriaalien argumentaatioissa		
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year marraskuu 2020	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 122
Tiivistelmä – Referat – Abstract		
<p>Ympäristökasvatus on kehittynyt kansainvälisesti ennen kaikkea vastauksena vakavoituviin maailmanlaajuisiin ympäristöongelmiin, joiden vyyhtiä kutsutaan nykyään jopa ekokriisiksi. Näkemyksiä siitä, mikä on oikea ratkaisu ympäristöongelmiin ja ekokriisiin on monia, ja osa näistä näkemyksistä on kehittynyt omiksi ympäristödiskursseikseen, joista kestävä kehityksen diskurssi on saavuttanut vankan aseman kansainvälisessä yhteistyössä tehtävässä ympäristökasvatuksen linjauksessa 1990-luvulta nykypäivään. Kestävää kehitystä on myös kritisoitu diskurssina ja kasvatuksen uutena päämääränä mm. sen antroposentrisyydestä, eli ihmiskeskeisyydestä, ja antroposentrisyyden ongelmallisuutta ympäristökasvatuksen ja ekokriisin ratkaisujen lähtökohtana. Perinteisessä japanilaisessa ajattelussa ihmisen suhteesta ympäristöönsä on painotettu luonnon kanssa harmoniassa elämistä ja luonnon kunnioittamista. Tämän perinteisen ajattelun ja kestävä kehityksen välistä yhteyttä on pohdittu, vaikka Japanissa ympäristökasvatuksen poliittisessa ohjauksessa selkeästi omaksutun kestävä kehityksen diskurssin myönnetäänkin olevan antroposentrisen.</p> <p>Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millaisen määritelmän japanilaisen ympäristökasvatuksen ohjaus tällä hetkellä muodostaa ympäristökasvatuksen ja kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen välisestä suhteesta sekä ihmisen ja luonnon välisestä suhteesta, ja kuinka kestävä kehityksen diskurssi vaikuttaa tässä muodostuksessa. Tutkimuksen metodiksi valittiin kriittisen diskurssianalyysin ja argumentaatioanalyysin yhdistävä viitekehys, jossa aineistosta etsitään käytännön argumentteja, joiden eri rakenteellisten osien muodostusta diskurssien nähdään ohjaavan. Analyysin aineistoksi valittiin Japanin muodollista ympäristökasvatusta tukevan julkaisusarjan <i>Ympäristökasvatuksen ohjausmateriaalit</i> uusin painos vuodelta 2016. Siitä eristettiin ympäristökasvatuksen määrittelyä ja järjestämistä koskevia argumentteja, joiden kokonaisuuksien analyysissä arvioitiin erityisesti kestävä kehityksen diskurssin vaikutusta. Samalla pohdittiin argumenttien vakuuttavuutta ja aineiston muodostaman diskurssin hyväksyttävyyttä aiemmassa tutkimuksessa ja pohdinnassa esitettyihin kasvatuksen ja ympäristökasvatuksen vaihtoehtoihin normatiivisiin lähtökohtiin nähden.</p> <p>Analyysin keskeisimmät löydökset ovat se, että ympäristökasvatuksen tulevaisuus nähdään kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen päämäärä ja arvoja palvelevana kasvatuksena, että ympäristö pelkistyy lähinnä ihmistä palveleviksi resursseiksi tai vahingoittavien ongelmien vyyhdiksi, ja että ihmiset nähdään pohjimmiltaan luonnosta erillisenä entiteettinä. Analyysissä tulkittiin, että nämä löydökset myötäilevät kestävä kehityksen diskurssia, ja että niiden yhteensopivuuden ongelma muiden luonnon arvoa koskevien aineiden kanssa jää ratkaisematta. Lisäksi oli kiinnostavaa, että olosuhteiden kuvailussa ongelmiin todellisuuden representaatioina ja niiden ratkaisuun sekä pedagogisiin motiiveihin keskittyäessä, yksilön vastuu ympäristöongelmien aiheuttamisessa ja ratkaisussa sekä tulevaisuuden imaginaarina kestävä yhteiskunnan rakentamisessa korostuu, kun taas rakenteelliset tekijät häivytetään.</p> <p>Kasvatustieteen näkökulmasta kiinnostava jatkotutkimuksen suunta olisi esimerkiksi tämän tutkimuksen aineiston kaltaisten tekstien ja niiden konstruoimien ja uusintamien diskurssien merkitys varsinaisessa kasvatustoiminnassa ja kasvattajien itsensä päätöksenteossa. Koska ympäristökasvatuksen ohjauksessa, kuten muussakin ympäristöpolitiikassa vaikuttavat olennaisella tavalla kansainväliset ympäristödiskurssit, olisi myös kiinnostavaa laajentaa tutkimusta kansainväliseen vertailuun.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Japani, ympäristökasvatus, ympäristödiskurssit, kestävä kehitys, kriittinen diskurssianalyysi, argumentaatioanalyysi, Fairclough		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopiston tietokannat, pääkirjasto Kaisa-talo		
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information		

Sisällys

SISÄLLYS	0
JOHDANTO	1
1 TUTKIMUKSEN TAUSTA	5
1.1 YMPÄRISTÖKASVATUKSEN JA KESTÄVÄÄ KEHITYSTÄ EDISTÄVÄN KASVATUKSEN MUOTOUTUMINEN	5
1.2 YMPÄRISTÖKASVATUKSEN JA KESTÄVÄÄ KEHITYSTÄ EDISTÄVÄN KASVATUKSEN VÄLISESTÄ SUHTEESTA	9
1.3 KASVATUSTEOREETTISIA JA -FILOSOFISIA LÄHTÖKOHTIA JA KESTÄVÄN KEHITYKSEN KRITIIKKIÄ	13
1.3.1 <i>Konstruktivistinen ontologia, kriittinen kasvatustiede ja diskurssi ympäristökasvatuksessa</i>	13
1.3.2 <i>Kasvatus sosiaalisaation välineenä ja ihmisyyttä luovana käytäntönä</i>	16
1.3.3 <i>Antroposentrisyydestä ja vastuusta toiseudelle</i>	18
1.3.4 <i>Kestävän kehityksen pluralismista ja kasvatuksen instrumentaalisuudesta</i>	20
1.3.5 <i>"Ympäristöajattelu" japanilaisissa ympäristökasvatuksen ohjausmateriaaleissa</i>	22
1.4 KESTÄVYYS JA KESTÄVÄ KEHITYS YMPÄRISTÖDISKURSSEINA	24
1.4.1 <i>Ympäristödiskurssit</i>	24
1.4.2 <i>Kestävä kehitys ja Ekologinen modernisaatio</i>	26
YHTEENVETO	28
2 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	29
3 METODOLOGINEN VIITEKEHYS	32
3.1 ARGUMENTAATIOANALYYSI TEKSTIN JÄSENTELYN VÄLINEENÄ (FAIRCLOUGH JA FAIRCLOUGH, 2012)	33
3.1.1 <i>Käytännön argumentaatio ja rationaalinen toiminta</i>	33
3.1.2 <i>Käytännön argumentin rakenne</i>	33
3.2 ARGUMENTAATIOANALYYSIN JA DISKURSSIANALYYSIN KONTRIBUUTIO NORMATIIVISELLE JA SELITTÄVÄLLE KRITIIKILLE	35
3.2.1 <i>Argumenttien arviointi ja kritiikki</i>	36
3.2.2 <i>Manipulaatio, legitimointi ja ideologisuus</i>	37
3.2.3 <i>Diskurssi ja representaatiot</i>	38
YHTEENVETO	39
4 AINEISTON ESITTELY	40
4.1 JAPANILAISET YMPÄRISTÖKASVATUKSEN OHJAUSMATERIAALIT	40
4.2 AINEISTON GENRESTÄ	42
4.3 TOIMINNAN NORMISTOSTA AINEISTOSSA	43
5 ANALYYSI	45
5.1 ARGUMENTAATIOANALYYSIN TOTEUTUS	46
5.1.1 <i>Argumentin osien tunnistamisesta</i>	47

5.1.2 Lainauksista ja referoinnista.....	50
5.2 ARGUMENTTIEN REKONSTRUOIMINEN	51
5.2.1 Argumentti 1 ”Laajeneva ympäristökasvatus” suostuttelevana määritelmänä	51
5.2.2 Argumentti 2 Ympäristökasvatus kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja kestävä kehityksen instrumenttina.....	58
5.2.3 Argumentti 3 Kasvatettavat ongelmanratkaisijoina	62
5.3 ARGUMENTTIEN DISKURSSIT JA DISKURSSIT ARGUMENTEISSA.....	66
5.3.1 Ympäristökasvatuksen ja KEKin välinen suhde.....	66
5.3.2 Ihmisen ja ympäristön keskinäiseen suhteeseen ja toimintaan liittyvä puhe ja representaatiot.....	75
YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	84
TUTKIMUKSEN MERKITYS JA TULEVAISUUS	90
TUTKIMUKSEN VALIDITEETISTA.....	92
LYHENTEET	94
LÄHDELUETTELO	95
LIITTEET	100
LIITE 1 DATA (NIER KKKS, 2016: 6–11)	100
LIITE 2 AIKAJANA 1: YMPÄRISTÖKASVATUKSEN KEHITYKSEEN LIITTYVÄT KANSAINVÄLISET LINJAUKSET 1948–2014 (KIRJOITTAJAN TÄYDENTÄMÄ VERSIO AINEISTON SIVUN 7 TAULUKOSTA)	105
LIITE 3 AIKAJANA 2: YMPÄRISTÖKASVATUKSEN KEHITYKSEEN LIITTYVÄT KANSALLISET LINJAUKSET 2003–2016 (KIRJOITTAJAN TEKEMÄ TAULUKKO AINEISTON SIVUILLA 8–11 ESITELLYISTÄ TAPAHTUMISTA)	107
LIITE 4 AINEISTON LUKUJEN 1–2.1 SISÄLLYSLUETTELOT.....	109
LIITE 5 REKONSTRUOITU ARGUMENTTI A1, HIENORAKENNE	111
LIITE 6 DIAGRAMMI: ARGUMENTIN 1, HIENORAKENNE	114
LIITE 7 REKONSTRUOITU ARGUMENTTI A2, HIENORAKENNE	115
LIITE 8 DIAGRAMMI: ARGUMENTIN 2, HIENORAKENNE	118
LIITE 9 REKONSTRUOITU ARGUMENTTI A3, HIENORAKENNE	119
LIITE 10 DIAGRAMMI: ARGUMENTIN 3, HIENORAKENNE	122

Johdanto

Nykyinen elämänmuotomme on kestämaton. Olemme ajautuneet ekokriisin pyörteisiin, eikä niistä ole näkyvissä mitään yksiselitteistä ulospääsyä. Yksi tärkeä väline, jolla kriisiä voidaan lähestyä, on kuitenkin kasvatust. Kasvatust, ja erityisesti ympäristökasvatust, on yhteiskunnallista toimintaa, jossa pystytään samanaikaisesti kasvattamaan nykyaikaisen yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi, ja erityisellä tavalla uuden sukupolven kautta muuttamaan ja uudistamaan yhteiskuntaamme ja sen vahingollisiksi havaittuja osia, ajatusmalleja ja käytäntöjä. Tämän työn perimmäinen tarkoitus on osallistua keskusteluun, jossa tarkastellaan ympäristökasvatustuksen mahdollisuuksia ja haasteita yhtenä avaimena ekokriisin päihittämiseen. Aloitan kuvaamalla tekijöitä, jotka vaikuttavat ympäristöongelmien ja kasvatustuksen hahmottamiseen yhteiskunnassa.

Japani sijaitsee maantieteellisesti niin kutsutun ”tuliringin”, eli Tyynen valtameren eri puolilta ringissä ympäröivän mannerlaattojen törmäysreunan vulkaanisesti aktiivisella ja säännöllisesti maanjäristyksiä kokevalla alueella. Maanjäristysten ja vulkaanisen aktiivisuuden välittömien vaikutusten lisäksi Japania koskee merellä muodostuneista järistyskeskuksista johtuvien tsunamien uhka. Ilmastollisesti Japaniin vaikuttaa merkittävästi Tyynellä merellä muodostuvat, etelästä kohti pohjoista liikkuvat runsaita sateita mukanaan tuovat syklonit, joiden reitti kulkee keväisin ja syksyisin Japanin ylitse tai läheltä, aiheuttaen sadekauden (jap. *tsuyu*). (Totman, 2005.) On merkille pantavaa, että sellaiset voimakkaita luonnonilmiöitä tarkoittavat japanista tulleet sanat kuten ”tsunami” (jap. *tsunami*) ja ”taifuuni” (jap. *taifu*) ovat käytössä myös esimerkiksi suomen kielessä. Tällaiset paikalliset erityispiirteet vaikuttavat eittämättä siihen, millainen suhde ihmisillä muodostuu aikojen saatossa heitä ympäröivään luonnonympäristöön, ja sitä kautta myös siihen millaiseksi paikallinen ympäristökasvatust muodostuu. Japanissa esimerkiksi käytetään termiä *bonsaijyoken* (ks. esim. Mikami & Oikawa, 2012), jolla viitataan luonnonkatastrofien vaikutusten ehkäisyyn liittyvään kasvatustoimintaan, kuten maanjäristyksen tai tsunamin yhteydessä suojautumisesta opettaminen, tiedotustuksen tulkitseminen tai pelastusharjoitukset. Toisaalta luonto suurten luonnonvoimien näyttämönä, voimakas vuodenaikojen vaihtelu sekä subtrooppisen ja lauhkean vyöhykkeen ihmiselle ja hänen elantoaan tukevalle kirjavalle eliöstölle pitkälti tarjoamat suotuisat ilmastolliset oltavat ovat varmasti olleet omiaan ruokkimaan sellaisen varhaisen maailmankatsomuksen syntyä, jossa luonnon kunnioittaminen on ollut tärkeää ja luonnon monia muotoja, niin elollisia kuin elottomiakin, itsessään lähestytään pyhinä asioina ¹. Myös

¹ Tähän viittaa esimerkiksi sana *yaoyorozu no kami*, ”lukemattomat jumaluudet”.

buddhalaisuuteen sidoksissa olevan ajattelun, joka painottaa luonnon kanssa harmoniassa elämistä ja luonnon kunnioittamista ajatellaan usein olevan perustavanlaatuisen tärkeä osa perinteistä japanilaista ajattelua, ja sen positiivisia ympäristönsuojelullisia merkityksiä etenkin suhteessa länsimaisten uskontoperinteiden vaikutukseen luontosuhteeseen on pohdittu paljon (ks. esim. Masaki, 1996; Hatakenaka, 2002).

Nykyaikainen ympäristökasvatus kouluissa ympäri maailman on pääasiallisissa päämäärissään hyvin pitkälti kansallisen koulutuspolitiikan linjausten ja kansainvälisesti jaetun tutkimustiedon merkityksen lisäksi kenties muuta muodollista kasvatusta vielä vahvemmin sidoksissa kansainvälisiin poliittisiin linjauksiin. Tarkemmasta määritelmästä huolimatta ympäristökasvatuksella yleensä tarkoitetaan sellaista kasvatusta, joka on kiinnostunut ympäristöongelmista ja niiden ratkaisemisesta. Suurimmat ympäristöongelmat ovat luonteeltaan ja mittakaavaltaan globaaleja, joten on luonnollista ajatella, että niiden ratkaiseminen myös vaatii maailmanlaajuisen tason yhteistyötä, ja siksi myös maailmanlaajuisen tason sopimista keinoista, kuten kasvatuksesta ja sen päämääristä. Sopimisen prosessissa on otettava huomioon hyvin erilaisia intressejä, ideologioita ja arvoja, ja kansalliselle tasolle palattaessa on löydettävä sopusointu näiden kansainvälisten kompromissisten sitoumusten ja kansallisten intressien välillä, sekä luotava suunnitelma siitä, kuinka ne saadaan toteutumaan käytännön tasolla, opetuksen suunnittelussa, opetuksessa ja oppimisessa. Tästä muodostuu tulkintojen ja tekstien ketju, jota pitkin informaatio, arvotukset ja määritelmät kulkevat edestakaisin ja muuttuvat toiminnaksi. Kasvatuksen ja yhteiskunnallisen tutkimuksen kriittisestä näkökulmasta on kiinnostavaa, millaisia ratkaisuja millaisissa maailman olosuhteissa ja eri vaiheissa tätä neuvottelua ja sovellukseen kulkevaa kompromissien ketjua tehdään ja miksi, koska ne vaikuttavat tähän toiminnan ja kokemuksen tasoon, jossa toiset hyötyvät vallitsevasta asetelmasta, ja toiset kärsivät siitä.

Kansainväliset, YK:n ja Unescon ym. nimissä tehdyt ympäristökasvatusta koskevat linjaukset toisaalta velvoittavat Japania, mutta toisaalta Japani on itse ollut aktiivisesti mukana näiden linjausten tekemisessä. Uusimpana käänteinä ympäristökasvatuksen historiassa Japani on ollut ohjaamassa paradigman muutosta kohti kestävästä kehitystä edistävää kasvatusta (tämä eteenpäin tässä työssä käytetään myös epävirallista lyhennettä KEK). Kestävä kehitys on teollistuneissa nyky-yhteiskunnissa missä tahansa ekokriisin ratkaisusta puhuttaessa käytetty, usein selkeiden määritelmien sijaan vahvasti oletuksiin tietyistä jaetuista arvoista, normeista ja mielikuvista, nojaava termi ja kokonainen diskurssi. Varsinkaan ympäristökasvatuksen piirissä siltä ei voi välttyä, vaan sille on omistettu kokonainen uusi kasvatuksen linja: kestävästä kehitystä edistävä kasvatus, joka nähdään myös toiveikkaampana ja ratkaisukeskeisempänä vaihtoehtona

ympäristökasvatukselle. Sitä on kuitenkin myös kritisoitu paljon ja tämä kritiikki tulee olemaan työni yksi tärkein lähtökohta.

Ympäristökasvatuksen olemuksesta puhuttaessa maantieteellisiin ja maailmankatsomuksellisiin elementteihin yhdistyy kasvatuspoliittisia ja kasvatustieteellisiä tekijöitä, jotka molemmat ovat nykyisin tiiviisti yhteydessä kansainvälisiin poliittisiin ja tieteellisiin kehityssuuntiin valtiosta huolimatta. Ympäristökasvatuksen poliittiseen ohjaukseen taas liittyy vahvasti monet normatiiviset kysymykset siitä, mikä on kasvatuksen tehtävä ylipäänsä yhteiskunnassa ja mikä on tarkemmin ympäristökasvatuksen tehtävä ja päämäärä, vaikka vastauksia niihin ei välttämättä pohdittaisi ja kyseenalaistettaisikaan avoimesti, vaan esitettäisiin itsestäänselvyyksinä, yhteisesti jaettuna arvoperimänä. Kriittisen kasvatustieteen ja kriittisen yhteiskunnallisen tutkimuksen näkökulmasta näitä normatiivisia lähtökohtia voi ja täytyy kuitenkin paljastaa ja arvioida, jotta voisimme tarttua yhteiskunnalle ja sen jäsenille vahingollisiin tekijöihin. Kasvattajan asema yhteiskunnan vaatimusten ja normien palvelijana, sekä toisaalta niiden hegemoniasta vapautumiseen, itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun ohjaavana kasvattajana on haastava ja ympäröivien hegemonisten ideologioiden ja diskurssien tuottama paine sosiaalistaa ja ohjata oppijan tiedon konstruointia niitä myötäilevällä tavalla on epäilemättä kova. Siksi on tärkeää tutkia, millä tavoin konkreettisesti hegemoniset mallit ja niiden vaihtoehtoiset mallit suhteutetaan toisiinsa kasvatusta ohjaavassa kielessä. Siinä voi piillä avain hegemoniasta irtautumisen aloittamiseen.

Kestävyys, tai oikeammin kestäättömyys, on niin kutsuttu pirullinen ongelma (engl. *wicked problem*), jonka ratkaiseminen vaatii tieteenalojen välisiä ja tieteenalat ylittäviä lähestymistapoja, ja siltikin pirullisuudessaan lipsuu ratkaisuyritysten ulottumattomiin sillä tavalla, että yhdestä integroivasta näkökulmasta ongelmien kimppua lähestyttäessä paljastuu välittömästi joukko uusia ongelmia joiden lähestymiseen tarvittaisiin muunlaisten näkökulmien integrointia (Huutoniemi, 2014). Tässä työssä pyritään osaltaan useamman eri tieteenalan näkökulman yhdistävään integroivaan tarkasteluun: analyysissä ja pohdinnassa pyritään ottamaan huomioon rajallisesti ainakin kasvatustieteellisiä, yhteiskuntatieteellisiä, ympäristöfilosofisia sekä paikoin jopa kielitieteellisiä näkökulmia. Vaikka työn lähtökohta on pitkälti kriittisessä kasvatustieteessä, huomautettakoon vielä, että tässä työssä ei ole tarkoitus pureutua varsinaisesti didaktiikan² kysymyksiin, olivat ne sitten sellaisia deskriptiivisiä kysymyksiä, kuin millaisia keinoja ja sisältöjä

² Didaktinen tutkimus ”yrittää selvittää miten oppilaat saavuttavat opetukselle opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet”. Didaktiikka tavataan jakaa kahteen osa-alueeseen, joista deskriptiivinen, eli kuvaileva didaktiikka tutkimuksena tarkoittaa opetuksen tutkimista, eli selvittämistä mitä ja millaista opetus on. Toinen osa-alue, normatiivinen didaktiikka tutkimuksena tarkoittaa tutkimusta, jolla pyritään selvittämään, millaisilla keinoilla saadaan toteutettua mahdollisimman hyvää opetusta. (Jyrhämä ym., 2016, Luku 1. Lyhyt katsaus didaktiikan kehitykseen.)

kasvattajat konkreettisesti ovat valinneet sisällyttää opetukseen näiden määritelmien perusteella, tai sellaisia normatiivisia kysymyksiä, kuin kuinka hyvin tavoitteita on onnistuttu toteuttamaan ja kuinka toteutusta voisi parantaa. Työn kysymyksenasettelussa on kuitenkin ainakin osaltaan kyse normatiivisesta didaktiikasta, koska siinä tullaan ensin ottamaan kantaa itse kasvatuksen tavoitteiden asettamiseen, sekä sen jälkeen siihen, mikä voisi mahdollisesti olla sopiva lähestymistapa niiden saavuttamiseen. Tutkimuskohteena ei ole opettaminen tai sen onnistuminen, ei opetussuunnitelmat, eikä edes opetussuunnitelman perusteet, vaan näiden ulkopuolinen mutta niihin sidoksissa oleva normatiivinen ohjeistaminen, vaikka työllä todella voikin lopulta olla implikaatioita ympäristökasvatuksen normatiivisen didaktiikan kannalta. Työssä esiteltyt määritelmät ja jaottelut ovat kiinnostavia siksi, että ne ovat kytköksissä institutionaalisella tasolla tehtäviin opetusta ohjaaviin linjauksiin. Niiden perustana olevat maailmankatsomukset ja diskurssit ovat määritelmien kautta yhteydessä kasvatuksen järjestämisen arvoperustaan ja tapaan nähdä esimerkiksi ympäristö tai itse kasvatusta, samalla, kun nämä representaatiot esitetään ontologisesti ”tosina”, mutta ne ovat myös yhteydessä itse kasvatustoimintaan yhteiskuntaa ja ihmisyyttä muovaavana käytäntönä.

Tässä työssä puhun ympäristökasvatuksesta ja kestävästä kehitystä edistävästä kasvatuksesta kasvatuksen suuntauksina, vaikka niihin voisi viitata muillakin tavoin. Näistä kahdesta käytän tässä työssä sanaa ’suuntaus’, koska se kuvaa niiden irrallista luonnetta suhteessa muodollisen kasvatuksen vakiintuneisiin oppiaineisiin (kuten esimerkiksi ympäristöoppi Suomessa) mutta myös niiden monia kasvoja, joihin sisältyy sisältökokonaisuuksia, erillisiä teorioita, normatiivisia pyrkimyksiä, ja oppiaineiden rajat ylittävää soveltavaa ja integroivaa oppimista. Suuntauksella viitataan tämän työn ajattelussa myös siihen, että niiden katsotaan mahdollistavan toisiinsa nähden osittain erilaisia näkemyksiä esimerkiksi ympäristöongelmien ratkaisuun tai ihmisen ja ympäristön väliseen suhteeseen.

Luvussa 1 esittelen tutkimuksen kysymyksenasettelun lähtökohtia ympäristökasvatuksen historiallisessa kehityksessä, kasvatustieteellisissä ja tietyissä ympäristöetiikkaan liittyvissä ajatuksissa, sekä kestävästä kehityksestä näkemisessä ympäristödiskurssina. Luvussa 2 esittelen taustoituksesta kumpuavat tutkimuskysymykset sekä niihin vastatakseni asettamani tutkimustehtävät. Luvussa 3 esittelen metodologista viitekehystä, joka tarjoaa tutkimukselle välineet aineiston operationalisointiin argumenttien muotoon, sekä kriittiseen diskurssianalyysiin. Luvussa 4 esittelen valitsemani aineiston, joka mielestäni edustaa hyvin Japanin tämänhetkistä kansallista näkemystä siitä, mitä ympäristökasvatus on, ja luvussa 5 analysoin aineistoa argumentaatioanalyysin ja diskurssianalyysin keinoin.

Japaninkielisten sanojen translitteroinnissa käytän Revised Hepburn -järjestelmää. Työssä esiintyvät käännökset japanista ja englannista suomen kieleen, mukaan lukien suorat lainaukset aineistosta ja lähdekirjallisuudesta, ovat kirjoittajan tekemiä, ellei toisin mainita. Lähdeluettelossa on japaninkielisten lähteiden yhteydessä joko lisätty olemassa oleva englanninkielinen käännös otsikolle, tai valmiin käännöksen puuttuessa lisätty oma suomenkielinen käännös.

1 Tutkimuksen tausta

Tässä luvussa ensimmäiseksi esittelen taustaa ja määritelmiä työni kannalta keskeisille käsitteille, ympäristökasvatus, kestävä kehitys ja kestävä kehitys edistävä kasvatus. Toisekseen esittelen valikoiden kansainvälistä ympäristökasvatuksen tutkimuksen piirissä käytyä keskustelua 1990-luvulta alkaen siitä, kuinka ympäristön, kestävä kehityksen, ympäristökasvatuksen ja kestävä kehitys edistävän kasvatuksen tulisi järjestyä kasvatuksessa ja suhteutua toisiinsa. Tässä esitellään laajasta keskustelusta vain muutamia näkemyksiä, jotka hahmottavat kysymyksen monimutkaisuutta ja tarjoavat näkökulmia myös tähänhetkiseen ympäristökasvatuksen ja kestävä kehitys edistävän kasvatuksen tarkasteluun. Tämän keskustelun jälkeen tarkastelen kasvatusteoreettisia ja -filosofisia kysymyksiä, jotka liittyvät ympäristökasvatuksen ja kestävä kehitys edistävän kasvatuksen normatiivisiin lähtökohtiin ja kritiikkiin, ja viimeisenä esittelen olemassa olevaa diskurssianalyysiä kestävästä kehityksestä ympäristödiskurssina.

1.1 Ympäristökasvatuksen ja kestävä kehitys edistävän kasvatuksen muotoutuminen

Varhainen luonnonsuojelukasvatus 1950-luvulla Japanissa keskittyi lähinnä luonnon havainnointiin, jota myöhemmin rikastettiin luonnon ekologisilla ulottuvuuksilla ja aktiviteeteilla luonnossa. Näitä luonnon parissa tapahtuvia kenttätutkimusta muistuttavia aktiviteetteja tarjosivat alun perin lähinnä kansalaisliikkeet tasapainottaakseen kouluissa tapahtuvaa kasvatusta, jossa ympäristökasvatuksellinen tarjonta rajoittui pitkälti kasvinäytteiden keräämiseen. Tällaisissa liikkeissä haluttiin edistää ekologista etiikkaa, jossa painotetaan yhteyttä luonnon kanssa sen sijaan että se nähtäisiin pelkkänä kerättävien näytteiden lähteenä, jota samalla vahingoitetaan. (MEXT, 2005: 1–4.) 1900-luvun puolivälin maailmansotien jälkeinen voimakas teollistuminen ja taloudellinen kasvu johtivat 1960-luvun loppupuolella ympäristön mittavan saastumiseen ja tuhojen tiedostamiseen ja sitä kautta myös tarpeelle näihin laajoihin ja monisyisiin ongelmiin tarttuvalle

ympäristökasvatukselle, niin Japanissa kuin muuallakin. (Tanaka, 2017; Hayashi, 2017.) Ympäristöongelmat kaikkialla teollistuneessa maailmassa tyypillisesti ovat saaneet huomiota siinä kohtaa, kun niistä on alkanut aiheutua huomattavia terveysvaikutuksia ihmisille. Japanissa modernilla ympäristökasvatuksella on juuret erityisesti luonnonsuojelullisessa kasvatuksessa ja saasteisiin liittyvässä kasvatuksessa (jap. *kōgaikyōiku*, kirjaimellisesti ”saastekasvatus”), jonka lähtökohta oli myös selvästi saasteiden joko suorat tai välilliset haittavaikutukset juuri ihmiselle. Japanissa on jäänyt historiaan erityisesti neljä 1900–1970 välillä tapahtunutta teollisuuden huolimattomuuteen liittyntä suurta saasteonnettomuutta ja niistä johtunutta sairautta, *yondaikōgai-byō* (suom. neljä suurta saastesairautta), joiden tapaukset olivat merkittävä motivaattori saastekasvatuksen syntyemisessä ja suosiossa (ks. MEXT, 2005; Hayashi, 2017:). Vaikka saasteiden haittoihin ihmiselle keskittyvä kasvatuksen näkökulma oli melko kapea, voidaan ajatella, että se ohjasi huomiota ympäristön hyvinvoinnin ja ihmisen hyvinvoinnin välisen yhteyden kriittisempää tarkastelua kohti.

Ympäristökasvatus kehittyi Japanissa nopeasti 1970-luvun kolmen suuren ympäristökysymyksiin liittyvän YK:n konferenssin³ siivittämän: esimerkiksi vuoden 1977 ala- ja yläasteen opetussuunnitelman perusteiden uudistuksessa tuotiin perusteisiin sanallisesti mukaan saasteiden teeman lisäksi muitakin ympäristökasvatusta koskevia aihealueita, kuten esimerkiksi ”kehitys ja ympäristönsuojelu” (jap. *kaihatsu to kankyōhōzen*) ”ihmisen ja luonnon välinen vuorovaikutus” (jap. *ningen to shizen to no kakawari*) ja ”elämän kunnioitus” (jap. *seimei no sonchō*). Japanissa sanaa *kankyōkyōiku* (suom. ympäristökasvatus) oli käytetty aiemmin viitattaessa luonnontieteiden parissa tehtävään saasteisiin ja ympäristöongelmiin liittyvään opetukseen, mutta sitä alettiin vuoden 1972 Tukholman konferenssin jälkeen käyttää englannin sanan *environmental education* käännöksenä, jolloin se sai myös kansainvälisen ympäristökasvatuksen kehityksen mukaisen laajemman merkityksensä Japanissa (Ichikawa, 2017).

³ Ensimmäinen näistä konferensseista oli Tukholmassa järjestetty vuoden 1972 YK:n ihmisen elinympäristöä koskeva konferenssin (Tunnetaan myös nimellä Tukholman konferenssi), jossa kasvatuksen merkitystä ympäristöongelmien ratkaisussa painotettiin ensimmäisen kerran (ks. YK, 1972). Toinen merkkipaalu oli vuonna 1975 Unescon Belgradissa, silloisessa Jugoslaviassa Unescon järjestämä Kansainvälinen ympäristöasioiden työpaja, missä luonnosteltiin ympäristökasvatuksen maailmanlaajuinen ohjeistus, joka tunnetaan nimellä *Belgrade Charter*. Tässä ohjeistuksessa ympäristökasvatuksen tarkoitus määriteltiin seuraavalla tavalla: ”Kehittää ympäristöstä ja siihen liittyvistä ongelmista tietoinen ja huolta kantava maailman väestö, jolla on tieto, taidot, asenteet, motivaatio ja omistautuneisuus yksilöllisesti ja yhteisöllisesti ponnistella tämänhetkisten ongelmien ratkaisujen saavuttamiseksi, sekä tulevien ongelmien ehkäisemiseksi.” (Unesco, 1975). Kolmas konferenssi oli Unescon vuonna 1977 Tbilisissä, Georgiassa (silloisessa Neuvostoliitossa) järjestämä Tbilisin konferenssi (viralliselta nimeltään *Hallitustenvälinen ympäristökasvatuksen konferenssi*, engl. *Intergovernmental Conference on Environmental Education*), jonka loppuraportissa nimettiin ympäristökasvatuksen kolme tavoitetta. Nämä tavoitteet olivat: (a) ”Kasvattaa selvään tietoisuuteen ja huoleen taloudellisten, sosiaalisten, poliittisten ja ekologisten tekijöiden riippuvuudesta toisistaan kaupunki- ja maalaisympäristössä, (b) mahdollistaa jokaiselle ihmiselle sellaisten tietojen, arvojen, asenteiden, sitoutumisen ja taitojen saaminen, joita tarvitaan ympäristön suojeluun ja parantamiseen, (c) luoda yksilöille, ryhmille ja koko yhteiskunnalle uusia ympäristöön liittyviä toimintamalleja.” (Unesco, 1977; käänös Wolff, 2004).

1970-luvun öljykriisien jälkeen talouden tilasta ja tulevaisuudesta huolestuneet tahot kritisoivat tuotannon päästöjen ja kulutuksen liiallista suitsemista ympäristönsuojelun hyväksi, joten 1980-luku oli Japanissa ja muualla maailmassa pitkälle hiljainen ympäristökasvatuksen kehityksen saralla, kun yhteiskunnallisen kehityksen keskiön oli vallannut talouskasvun edistäminen (Ichikawa, 2017: 6–9). 1980-luvun lopulla ympäristöongelmien pariin palattaessa alkoi kuitenkin uudenlainen diskurssi, kestävä kehitys, saada huomiota. Sen nähtiin tarjoavan ympäristökasvatuksen talouskasvun kuormittavuuteen kriittisesti suhtautuvaa tuomionpäivä-narratiivia toiveikkaamman kuvan ihmisen elinpiiriin erilaisten ulottuvuuksien, talouskasvun ja ympäristön suojelemisen yhteensovittamisen muodossa, sekä vastauksen kehittyvien maiden vuoden 1972 Tukholman konferenssin ympäristön suojelua korostavaa näkökulmaa kohtaan kokemaan tyytymättömyyteen (ks. Le Grange, 2017). Kestävä kehitys määriteltiin Brundtland-komission ⁴ vuonna 1987 julkaisemassa raportissa *Yhteinen tulevaisuutemme* kehitykseksi, ”joka tyydyttää nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa”⁵ (WCED, 1987), ja YK:n vuoden 1992 Rion konferenssissa ⁶ valmistellussa toimintaohjelmassa *Agenda 21* jo todettiin, että ”kasvatuksen suunnaksi tulisi asettaa kestävä kehitys”, ja että ”kasvatus on kriittisen tärkeä keino kestävän kehityksen edistämiseksi ja kestävän kehityksen mukaisten ympäristöön liittyvän ja eettisen tietoisuuden, arvojen, asenteiden tietojen ja toiminnan saavuttamisessa” (Unesco/UNCED, 1992).

Kansainvälinen liikehdintä antoi liikevoimaa jälleen ympäristöasioista kiinnostumiselle ja ympäristökasvatuksen kehitykselle myös Japanissa. Japanin silloinen Opetus-, tiede-, urheilu- ja kulttuuriministeriö ⁷ julkaisi ensimmäiset yläkoulu- ja lukio-opetusta (1991), alakouluopetusta (1992) sekä näihin liittyviä havainnollistuksia (1995) koskeneet *Ympäristökasvatuksen ohjausmateriaalit*⁸ ympäristökasvatuksen edistämisen ja toteuttamisen tueksi. Vaikka nämä materiaalit nimettiin edelleen ympäristökasvatuksen ohjausmateriaaleiksi, alettiin samalla puhua myös kestävästä kehityksestä edistävistä kasvatuksesta uutena kasvatuksen suuntauksena, joka nimensä mukaisesti painottaisi kestävän kehityksen periaatteita. Vuonna 2002 järjestettiin YK:n *Kestävän kehityksen huippukokous*⁹, missä Japanin ja Ruotsin yhteisestä aloitteesta tehtiin esitys *Yhdistyneiden kansakuntien kestävästä kehityksestä edistävän kasvatuksen vuosikymmenelle*¹⁰ (lyh. UNDESD) vuosille 2005–

⁴ viralliselta nimeltään *Ympäristön ja kehityksen maailmankomissio*, engl. *World Commission on Environment and Development* (lyh. WCED)

⁵ Suomeen lainattu osoitteesta <https://kestavakehitys.fi/kestava-kehitys/lahestymistapoja> (Luettu: 19.11.2019).

⁶ viralliselta nimeltään YK:n ympäristö- ja kehityskonferenssi, engl. *UN Conference on Environment and Development* (lyh. UNCED), tunnetaan myös nimellä *Earth Summit*.

⁷ jap. *Monbushō* (文部省)

⁸ jap. *Kankōkyōiku shidōshiryō chūgakkō-kōtōgakkō-ben* (環境教育指導資料—中学校・高等学校編) (1991), *Kankōkyōikushidōshiryō shōgakkō-ben* (環境教育指導資料—小学校編) (1992) ja *Jirei-ben* (事例編) (1995)

⁹ engl. *World Summit on Sustainable Development*, tunnetaan myös nimellä Johannesburgin huippukokous

¹⁰ engl. *United Nations Decade of Education for Sustainable Development*

2014. Japanin kansallisessa toimeenpanosuunnitelmassa UNDESD:lle todettiin, että kehittyneenä maana Japanin kiireellisin tehtävä kestävän kehityksen edistämisessä on ympäristön huomioiminen yhteiskunnassa, ympäristön suojeluun liittyvät kysymykset, sekä ympäristön, talouden ja yhteiskunnan kokonaisvaltainen kehittäminen (Naikakukanbō, 2005: 8). UNDESD:n keskivaiheilla vuonna 2011 Japani kuitenkin uudisti suunnitelman vuosikymmenen loppupuoliskolle niin, että ympäristökysymysten rinnalle nostettiin muun muassa sellaisia aiheita kuin terveys, hyvinvointi, alueellinen elinvoimaisuus ja kyläyhteisöjen rakennus sekä kehittyviä maita tukeva toiminta. Tämän voi osittain tulkita UNDESD:n aikana tapahtuneeksi siirtymäksi ympäristön suojelua korostavasta ympäristökasvatuksesta lähemmäksi ympäristöä, taloutta, yhteiskuntaa ja kulttuuria yhdenvertaisina näkökulmina huomioivaa kestävää kehitystä edistävää kasvatusta. (Abe, 2014: 4)

UNDESD:n päätyttyä vuonna 2014 Unescon yleiskokouksen 37. istunnossa julkistettiin UNDESD:n jälkeistä kestävää kehitystä edistävää kasvatusta ohjaava ohjelma *Global Action Programme* (GAP), jossa kestävää kehitystä edistävällä kasvatuksella linjattiin tarkoitettavan jo kaikkea GAP:ssa määriteltujen periaatteiden mukaista toimintaa huolimatta siitä viitataanko niissä niihin itseensä kestävää kehitystä edistävänä kasvatuksena vai ei (Unesco, 2014a). Saman vuoden lopussa UNDESD:n päätöksen kunniaksi järjestettiin Japanissa *Unescon kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen maailmankonferenssi*¹¹, jossa syntyneessä *Aichi-Nagoyan kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen julistuksessa*¹² painotettiin jälleen ympäristön suojelun (erityisesti kehittyneitä maita koskien) ja taloudellisen kasvun (erityisesti kehittyviä- ja kehitysmaita koskien) molempien hyväksi tehtävien ponnistelujen tärkeyttä (ks. Unesco, 2014b).

Tästä historiallisesta katsauksesta hahmottuu, kuinka ympäristökasvatusta ympäröivien diskurssien painopiste on vaihdellut ympäristön tilasta ja ympäristöongelmista inhimillisiin ja yhteiskunnallisiin seikkoihin. Katsauksesta hahmottuu myös, kuinka voimakkaasti kansainvälisiin liikkeisiin sidottua ympäristökasvatuksen kehitys Japanissa ja muualla maailmassa on ollut ja tulee varmasti jatkossakin olemaan huolimatta siitä, millainen eri maiden perinteinen lähestymistapa ympäristöön ja ympäristökasvatukseen on ollut. Tämä johtuu varmasti ainakin osittain siitä, että ympäristöongelmat, joihin ympäristökasvatuksella pyritään pitkällä tähtäimellä puuttumaan, ovat teollistuneessa maailmassa samoihin aikoihin alkaneet aiheuttaa akuuttia huolta ja vaatia reagointia, sekä siitä, että näiden ongelmien luonne on usein kansalliset rajat ylittävä. Lisäksi ympäristökasvatuksen alalla yhteistyö lienee luonteva jatke muulle kansainväliselle ympäristöpolitiikalle ja ongelmanratkaisuun tähtäävälle yhteistyölle.

¹¹ engl. *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development*, tunnetaan myös nimellä Aichi-Nagoya-konferenssi

¹² engl. *Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development*

Sekä modernilla ympäristökasvatuksella, että kestävästä kehitystä edistävällä kasvatuksella on kansainvälisellä tasolla yhteiset juuret Tukholman huippukokouksen julistuksessa, mutta molemmat ovat kestävästä kehityksen kasvatuksen ilmestymisen jälkeen jatkaneet käsitteinä ja kasvatuksen suuntauksina rinnakkain paikkansa hakemista toiseen nähden, saaden yhdeltä rintamalta tukea ja toiselta kritiikkiä. Kestävästä kehitystä edistävä kasvatusta ja kestävästä kehityksen käsite itsessään on usein nähty laajempina ja monipuolisempina kokonaisuuksina ja käsitteinä kuin ympäristökasvatusta tai ympäristö (ks. esim. Åhlberg, 2014), ja niiden on ajateltu tarjoavan mahdollisuuden positiivisempaan tapaan lähestyä ongelmanratkaisua, kuin mitä ympäristökasvatusta ympäristökeskeisyys ja pessimistisyyden raskas perintö mahdollistaa (ks. esim. Strife, 2010), sekä monitulkintaisuutensa ansiosta mahdollisuuden tuoda saman pöydän ääreen neuvottelemaan ihmisiä hyvin eri lähtökohdista (ks. esim. Dale, 2001). YK:n retoriikan vaihdoksen ympäristökasvatuksesta kestävästä kehitystä edistävään kasvatukseen ja *Vuosituhattavoitteista* (engl. *Millennium Development Goals*) vuosia 2016–2030 koskeviin *Kestävästä kehityksen tavoitteisiin* (engl. *Sustainable Development Goals*) (Suomen YK-Liitto, 17.8.2015; Suomen YK-Liitto, (ei päiväystä)) voi nähdä osoituksena tietäntasoisesta paradigman muutoksesta ympäristökasvatusta poliittisessa ohjauksessa. Näin voi väittää jo siitä syystä, että YK:n nimissä tehtyjen linjausten voi ajatella edustavan maailman sen hetkistä laajimmalla tasolla saavutettua kansainvälistä konsensusta kasvatusta tarkoituksesta ja päämääristä. Tästä näkökulmasta kestävästä kehitystä edistävä kasvatusta näyttää viimeisimpänä kehitysvaiheena ympäristökasvatusta kansainvälisen kehityskulun historiassa. Sisällöllisestä ja kansallisesta näkökulmasta, näiden kahden välinen suhde vaikuttaa kuitenkin huomattavasti monimutkaisemmalta kuin että ne olisivat vain kaksi erillistä kasvatussuuntausta, tai että kestävästä kehityksen kasvatusta olisi syrjäyttänyt ympäristökasvatusta käsitteen täysin. Tästä suhteesta on väitelty laajalti sekä ympäristökasvatusta tutkimuksen, että myöhemmin syntyneen kestävästä kehityksen kasvatusta tutkimuksen lähtökohdista käsin ja seuraavaksi kuvaan tämän suhteen monitulkintaisuutta.

1.2 Ympäristökasvatusta ja kestävästä kehitystä edistävän kasvatusta välisestä suhteesta

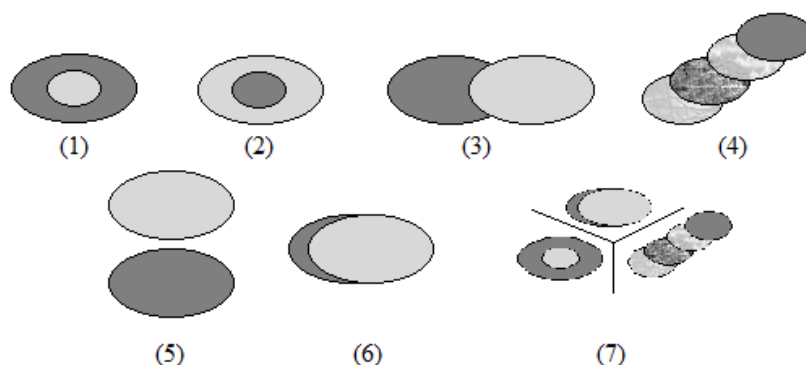
Ympäristökasvatusta asiantuntijoiden kesken on vallinnut epäsopu näkemyksissä ympäristökasvatusta ja kestävästä kehitystä edistävän kasvatusta (KEK) suhteesta toisiinsa KEKin muotoutumisen alusta alkaen. Kansainvälisesti sovituista määritelmistä ja tavoitteista huolimatta etenkin ympäristökasvatusta uudempi KEK on näyttäytynyt hyvin monitulkintaisena konseptina. Havainnollistuksena tästä monitulkintaisuudesta Hesselink, van Kempen ja Wals (2000) ovat aikanaan eritelleet neljä erilaista pääsuuntausta ympäristökasvatusta asiantuntijoiden

eriävissä hahmotustavoista ympäristökasvatuksen ja KEKin välisestä suhteesta. Tani, Cantell, Koskinen, Nordström ja Wolff (2007) ovat täydentäneet tätä kategorisointia lisäksi kahdella suuntauksella, ja itse lisään siihen tämän työn puitteissa seitsemännen.

Taulukko 1 Seitsemän tapaa jäsentää ympäristökasvatuksen ja KEKin suhdetta

Numerointi	Jäsentelyn suuntaus	Laajennus
1	<i>ympäristökasvatus on osa KEKiä</i>	lisännyt Tani ym. (2007) lisännyt Tani ym. (2007) lisännyt kirjoittaja (2020)
2	<i>KEK on osa ympäristökasvatusta</i>	
3	<i>ympäristökasvatuksella ja KEKillä on osittain erillisiä ja osittain yhteisiä tavoitteita ja sisältöjä</i>	
4	<i>KEK on kronologisesti ympäristökasvatusta seuraava kehitysvaihe</i>	
5	<i>ympäristökasvatus ja KEK ovat kaksi eri asiaa</i>	
6	<i>ympäristökasvatus ja KEK tarkoittavat suurin piirtein samaa asiaa</i>	
7	<i>useampi kuin yksi hahmotustapa rinnakkain</i>	

Kuviossa 1 on nähtävissä visualisointi suuntauksista.



Kuvio 1. Seitsemän tapaa jäsentää ympäristökasvatuksen ja kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen suhdetta (Hesselin ym., 2000: s. 11–13; suomentanut Wolff, 2004: 27; muokannut ja suomentanut Tani ym., 2007: 201; täydentänyt kirjoittaja, 2020)

Tämä erittely vaikuttaa sovellettavalta myös myöhemmin jatkuneen keskustelun jäsentelyssä. Esimerkiksi Åhlbergin (2014) tulkinnassa tästä suhteesta nojaututaan Unescon (2006: 17) linjaukseen, jonka mukaan “Kestävästä kehitystä edistävää kasvatusta ei pitäisi pitää samana asiana ympäristökasvatuksen kanssa. Jälkimmäinen on oppiaine, jolla on pitkä historia, ja joka keskittyy ihmiskunnan suhteeseen luonnonympäristöön, sekä keinoihin suojella ja säilyttää se ennallaan ja asianmukaisesti vartioida sen resursseja.”. Tämän kannan mukaan KEK ja ympäristökasvatus ovat eri asioita (ks. Luettelo 1, suuntaus 5) ja ympäristökasvatus on KEKiä

suppeampi (ks. Luettelo 1, suuntaus 1) kokonaisuus, joka keskittyy luonnonympäristöstä huolen pitämiseen.

Ympäristökasvatuksen ja kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen tutkimukseen, kehittämiseen ja edistämiseen Japanissa laajalti panostanut tutkija Osamu Abe sivuaa myös suoraan kysymystä KEKin ja ympäristökasvatuksen välisestä suhteesta viitaten Hesselinkin ym. (2000) tutkimukseen. Abe (2009: 27) teki UNDES:n puolivälissä selvityksen KEKiin liittyvästä tutkimuksesta ja toiminnasta Japanissa, ja tuli tulokseen, että suurin osa tutkimuksesta ja toiminnasta on tehty ”ympäristökasvatuksen näkökulmasta”. Hän toteaa, että *Japanese Society for Environmental Education*in (JSFEE) (jonka julkaisuja hän oli muun muassa kartoittanut, ja jonka julkaisussa hänen oma raporttinsa julkaistiin) tulisi selvittää, johtuuko se vain siitä, että Japanin kohdalla paikalliset kehitystehtävät päätyvät olemaan lähinnä ympäristöön liittyviä, ja tämän lisäksi selventää mikä on ympäristökasvatuksen ja KEKin välinen suhde: onko KEK ympäristökasvatuksen osa-alue vai toisinpäin, vai onko KEK kehitysvaihe ympäristökasvatuksen kehityksessä? (ibid.). Hän ei itse samassa yhteydessä ota selkeää kantaa kysymykseen, ja toisaalla tarkastellessaan myöhemmin uudelleen tätä suhdetta joidenkin esimerkkien kautta, hän osoittaa, että Japanissa eri yhteyksistä ja esimerkiksi eri vaiheissa DESD:tä oli tulkittavissa eri näkökulmia: UNDES:n alkuvaiheessa KEKiä lähestyttiin lähinnä ympäristökasvatuksen näkökulmasta (ks. Luettelo 1, mahdollisesti suuntaus 2), KEK ja ympäristökasvatus ovat vahvassa yhteydessä toisiinsa (ks. Luettelo 1, suuntaus 3 tai 6), UNDES:n loppuvaiheessa lähestymistapa laajeni ympäristökasvatuksen rajat ylittävää KEKiä kohti (ks. Luettelo 1, suuntaus 1), ympäristökasvatusta lähestyttiin tietyssä vaiheessa KEKin olennaisena osa-alueena (ks. Luettelo 1, suuntaus 1), ja viimeisenä eräässä yhteydessä oli nähtävissä selkeä kehitys ja siirtymä ympäristökasvatuksesta KEKiin (ks. Luettelo 1, suuntaus 4 tai 5) (Abe, 2014: 2–4).

Tässä työssä hyödynnettyjä, erityisesti ympäristökasvatukseen ja KEKiin liittyvää semantiikkaa koskevan akateemisen debatin ulkopuolisia lähdemateriaaleja tarkasteltaessa kävi kuitenkin ilmi, että saman teoksen, saman kirjoittajan tai jopa saman tekstin¹³ sisällä saattaa samanaikaisesti esiintyä kohtia, joiden voi tulkita viestivän keskenään ristiriitaisista näkemyksistä. Tässä esitetty alkuperäinen jaottelu koskee eri suuntauksia, joita voi löytää eri teksteistä tai useita samasta tekstistä, mutta se ei mielestäni ole riittävä kuvaamaan yksittäisen tekstin tai kirjoittajan tapaa tulkita käsitteitä ja niiden suhdetta. Tätä tarkoitusta selvittää juuri tekstin tai kirjoittajan kantaa varten esitän tähän jaotteluun seitsemättä kategoriaa: (7) *useampi kuin yksi bahmotustapa rinnakkain*.

¹³ Tässä sanalla *teksti* tarkoitetaan esimerkiksi diskurssianalyysin keinoin tarkasteltavaksi soveltuvaa tuotosta, joka voi olla kirjoitettu, kuvattu, äänitetty tai muulla medialla tuotettu sisältökokonaisuus, jonka tarkoitus on välittää sen lukijalle, katselijalle, kuuntelijalle tms. jonkinlaista informaatiota.

Tulkitsemani tarve seitsemännelle kategorialle voi kertoa siitä, että tämän väittelyn alkuvaiheilla otettiin yleisesti selkeämmin kantaa jonkinlaisen tulkinnan puolesta, ja nyt kannanotto jätetään useammin tekemättä esimerkiksi siitä syystä, ettei kysymystä pidetä enää kovinkaan tärkeänä. Seitsemannen kategorian lisääminen saattaa vaikuttaa turhanpäiväiseltä, varsinkin kun tässä referoidut Hesselinkin ym. (2000) ja Tanin ym. (2007) kontribuutiot ovat jo ikääntyneitä. Tämän kategorisoinnin jälkeen ei kuitenkaan ilmeisesti ole esitetty samassa tarkoituksessa kannanottoja analyttisesti jäsentelevää korvaavaa kategorisointia. Mielestäni diskurssianalyttisestä näkökulmasta tähän kysymykseen jälleen palaaminen on hedelmällistä, koska eri kategorioihin istuvat näkökulmat epäilemättä kertovat jotain niistä valinneista kirjoittajista ympäröivistä diskursseista. Tätä kategorisointia käytettäessä, ainakin oman työni puitteissa on siis mielestäni lisäksi hyödyllistä lisätä tämä seitsemäs kategoria.

Nämä erilaiset näkökulmat tarkoittavat siis kirjoittajan tai tekstin valitsemaa ja artikuloimaa kantaa ympäristökasvatuksen ja kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen välisestä suhteesta. Tapa nähdä tämä suhde on epäilemättä ainakin osittain liitoksissa näiden kahden väliseen arvottamiseen silloin kun puhutaan siitä millaista kasvatuksen pitäisi olla ja miten se tulisi järjestää. Ellei muita huomioonotettavia todisteita ole tarjolla, pidän perusteltuna tulkita esimerkiksi, että jos kirjoittaja pitää ympäristökasvatusta osana KEKiä (ks. Luettelo 1, suuntaus 1), on hänen painotuksensa ja arvostuksensa silloin KEKissä, jota ympäristökasvatuksen ajatellaan tukevan. Jos taas kirjoittaja pitää KEKiä ympäristökasvatuksen historiallisen kehityskulun yhtenä vaiheena (ks. Luettelo 1, suuntaus 4), voidaan ajatella, että siihen sisältyy implisiittisesti ajatus siitä, että KEK on oikeastaan tietyn aikakauden ympäristökasvatusta (ks. Luettelo 1, suuntaus 6) ja että sen jälkeen voi tulla uusia erilaisia ympäristökasvatuksen muotoja, jotka ovat toinen toistaan oivaltavampia. Jos tekstistä on löydettävissä viitteitä useammasta erilaisesta hahmotustavasta (ks. Luettelo 1, suuntaus 7), se saattaa kertoa siitä, että kirjoittaja ei koe tarpeelliseksi tai hedelmälliseksi ottaa yksiselitteisesti kantaa tähän määritelmälliseen kysymykseen, tai mahdollisesti siitä, että kirjoittaja ei ole ottanut huomioon tätä kysymystä lainkaan eikä selventänyt itselleen kantaansa. Tämän työn yksi lähtökohta on siis se, että ympäristökasvatuksen ja kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen välisen suhteen tulkinta on yhteydessä erilaisiin olemassa oleviin diskursseihin ja kysymyksiin siitä, kuinka näitä arvotetaan suhteessa toisiinsa, sekä oikeastaan myös kysymyksiin siitä, kuinka käsitellään kysymystä ihmisen suhteesta ympäristöön. Mahdolliset ristiriitaisuudet tämän suhteen artikuloinnissa saattavat kertoa kirjoittajan hämmennyksestä ja siitä, että kysymys näiden välisestä suhteesta on edelleen ratkaisematta yksiselitteisesti ja siksi kenties myös olennainen.

Tämän pohdinnan päätteeksi olisi houkuttelevaa sanoa, että KEK ”hakee vielä paikkaansa” kasvatuksen kentällä, mutta tämän työn kriittisestä näkökulmasta todellisuus on ihmisten,

päätöksentekijöiden, tutkijoiden ja kasvattajien konstruoimaa¹⁴ ja uusintamaa, jolloin tällainen ilmaisutapa häivyttäisi nämä toimijat, heidän käyttämänsä vallan ohjatessaan kasvatusta sekä sen arvojen ja maailmankatsomusten kamppailun, mikä tässä ”paikan haun” prosessissa vallitsee. KEKin ja ympäristökasvatuksen välisen suhteen representaatiot¹⁵ siis tämän työn näkökulmasta määrittelevät näiden kasvatuksen suuntausten tontteja ja niiden edustamien arvolähtökohtien painotusta ympäristökasvatuksen kentällä.

1.3 Kasvatusteoreettisia ja -filosofisia lähtökohtia ja kestävän kehityksen kritiikkiä

1.3.1 Konstruktivistinen ontologia, kriittinen kasvatustiede ja diskurssi ympäristökasvatuksessa

Nykyisin kasvatustieteen alalla tieto- ja oppimisteoreettinen lähtökohta on yleensä konstruktivistinen. Konstruktivististen tietoteorioiden mukaan todellisuus ja tietomme todellisuudesta on sosiaalisesti konstruoitua. Positivistisissa ja empiristisissä tietoteorioissa, joiden kritiikistä konstruktivismi muun muassa ponnisti, tiedon ajateltiin olevan objektiivisesti saatavissa ja opittavissa todellisuuden havainnoinnin kautta, ja tällä tavalla saatu tieto on ikään kuin puhdas totuus siitä, millainen todellisuus on. Konstruktivistisessa tietokäsityksessä tällaista puhdasta objektiivista todellisuutta ja totuutta ei ajatella olevan olemassa, vaan tieto ja todellisuus itsessään on subjektiivista ja sosiaalisesti konstruoitua, eli ihmisten mielissään ja toistensa välisesti rakentamaa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen kouluissa on opetuksella ohjattavaa sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvaa konstruoimista, valmiiden tiedon konstruktioiden rekonstruoimista omaksi tiedoksi, sekä mahdollisesti dekonstruoimista, missä vanhaa tietoa kyseenalaistetaan ja korjataan. (Siljander, 2014: 215–242).

Näihin konstruktivistisiin ontologisiin lähtökohtiin kasvatuksessa voidaan lisätä kriittisen teorian näkökulma, jolloin puhutaan kriittisestä kasvatustieteestä. Ympäristökasvatuksen historiallisessa kehityksessä on myös ollut erikseen nähtävillä yhteiskuntakriittinen suuntaus (engl. *socially critical current*) (ks. Sauvé, 2005), joka on noudatellut kriittisen teorian ja -kasvatustieteen lähtökohtia positivismin kritiikistä ja kasvatuksen poliittisen luonteen tunnustamisesta. Kriittisessä kasvatustieteessä ja ympäristökasvatuksen yhteiskuntakriittisessä suuntauksessa ollaan kiinnostuneita tiedon, oppimisen ja opettamisen kiinnittyneisyydestä sosiaalisen konstruoimiseen, sekä sen lisäksi vakuuttelevista yhteiskunnallisista voimista (engl. *persuasive social forces*) (ks. Palmer, 1998: 114), jotka vaikuttavat kasvatustoimintaan. Tällaisia sosiaalisia voimia ovat esimerkiksi erilaiset diskurssit, jotka nekin sekä konstruoituvat sosiaalisessa todellisuudessa, että vakiinnuttuaan

¹⁴ ks. luku 1.3.1

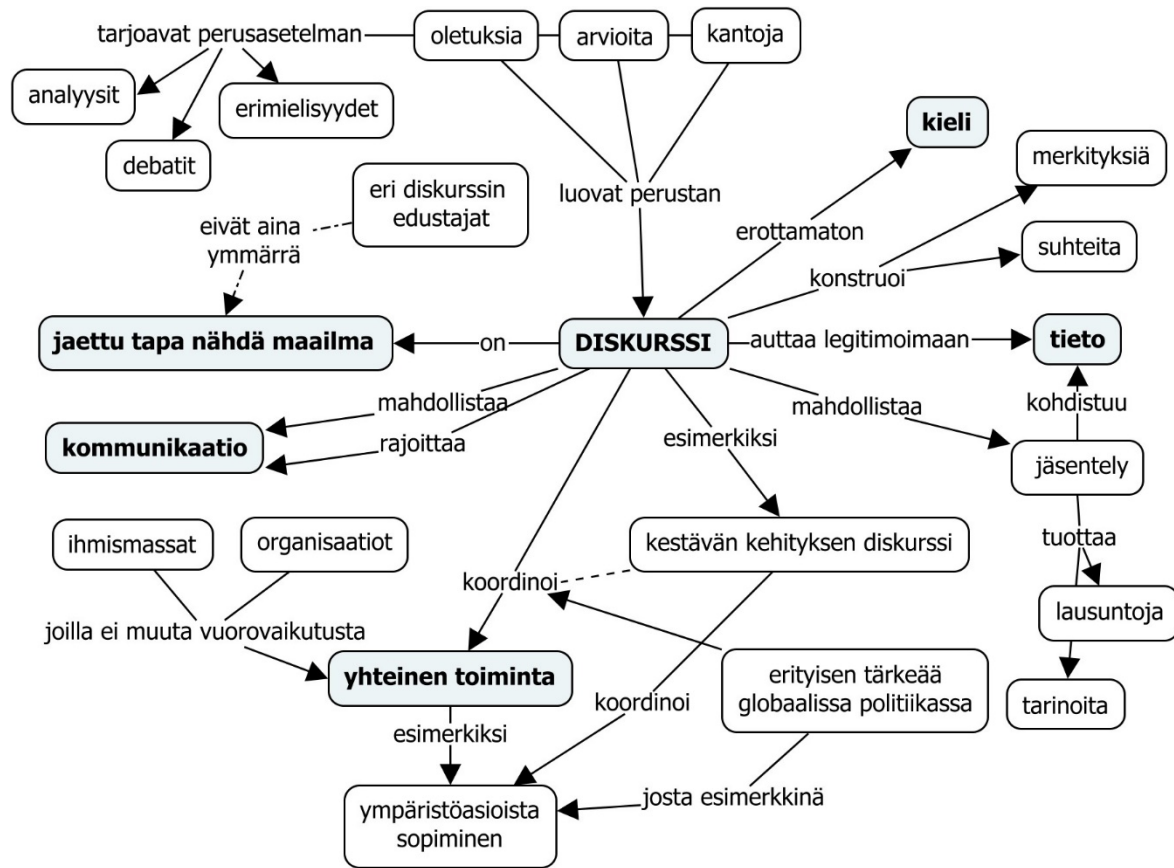
¹⁵ ks. luku 3.2.3

ohjaavat muuta konstruointia, oppimisessa tapahtuvaa konstruointia ohjaavaa opetusta ja opetusta ohjaavien konstruktioiden syntyä. Dryzekin mukaan diskurssia käsittelevässä perinteisessä foucault’laisessa ajattelussa toimijat nähdään suurilta osin jopa diskurssinsa orjina, joiden on lähes mahdotonta todella kyetä vertailemaan diskursseja oman viitekehüksensä ulkopuolella, ja lisäksi diskurssit nähdään usein hegemonisina, eli yksittäin vallitsevina ajattelun suuntauksina. Dryzek on kuitenkin sitä mieltä, että ensinnäkin diskursseja on usein samanaikaisesti voimassa ja keskenään kilpailematta useita, toisekseen ne ovat usein osittain limittäisiä, ja kolmannekseni niitä on todella mahdollista ja tärkeää vertailla ja analysoida, kunkin analyytikon omista tunnistetuista lähtökohdista käsin. (Dryzek, 2013: 22). Tässä työssä puhutaan paikoitellen hegemonisesta asemasta etenkin kestävän kehityksen diskurssin yhteydessä, mutta sillä tarkoitetaan tämä Dryzekin näkökanta huomioon ottaen valtaviirran keskustelussa voimakkaimmalla tai vaikutusvaltaisimmalla asemalla olevaa diskurssia, vaikkei se olisikaan saavuttanut täysin hegemonista asemaa muihin diskursseihin nähden.

Yhteiskuntakriittisestä näkökulmasta kasvatustoimintaa suoraan tai epäsuoraan ohjaavat yhteiskunnalliset voimat tulisi tehdä näkyviksi ja niitä tulisi tarkastella kriittisesti, jotta voisimme selvittää, kuinka ne ylläpitävät joillekin yhteiskunnan jäsenille vahingollisia mekanismeja. Tällä prosessilla tähdätään lopputuloksena hallitsevien sosiaalisten paradigmojen (engl. *dominant social paradigms*) haastamiseen ja niistä vapautumiseen, eli emansipaatioon (Palmer, 1998: 114). Kriittisen kasvatustieteen näkökulmasta esimerkiksi opetussuunnitelmat ovat pitkälti yhteiskunnassa vallitsevan järjestyksen ja valta-asetelmien tuotteita, ja ne laaditaan sillä tavalla, että ne tukevat tämän hegemonian säilymistä ja palvelevat erityisesti tiettyjen, valta-asetelmasta hyötyvien tahojen intressejä ja tapaa olla ja nähdä maailma, johon muiden tulisi sopeutua (Siljander, 2014: 167–168).

Otan tässä työssä lähtökohdaksi sen, että kansainvälisen ympäristöpolitiikan piirissä vaikuttavat erilaiset vakiintuneet, enemmän tai vähemmän hegemonisen aseman saavuttaneet ympäristödiskurssit vaikuttavat koulutuspolitiikan kautta myös muodollisen ympäristökasvatustoiminnan järjestämisen, sekä itse kasvatuksen piirissä, todellisuuden ja tiedon konstruoinnissa ja rekonstruoinnissa kasvatustoiminnan valmistelun ja toteutuksen eri vaiheissa. Diskurssin voi määritellä monella tavalla, mutta tässä työssä tukeudun Dryzekin (2013) määritelmään, joka palvelee valitsemani yhteiskuntakriittistä näkökulmaa ympäristökasvatukseen, jossa kasvatusta ja sen ohjaaminen nähdään luonteeltaan hyvin poliittisena yhteiskunnallisena käytäntönä, jota diskurssit ohjaavat. Dryzekin määritelmä politiikan tutkimuksen lähtökohtineen ei nähdäkseni ole ristiriitainen työhön valitsemani Fairclough & Fairclough’n (2012) metodologisen viitekehüksien näkemyksen kanssa, vaan komplementoi sitä. Siinä havainnollistuu esimerkkien

kautta diskurssien merkitys juuri ympäristöpolitiikassa. Kuviossa 2 on havainnollistettu kuvallisessa muodossa Dryzeikin määritelmä diskurssista.



Kuvio 2 Kirjoittajan tulkinta Dryzeikin (2013: s. 9–10) määritelmästä käsittekartan muodossa

Diskurssin voi nähdä merkitsevän tietyn joukon jakamaa yhteistä käsitteellistä ja retorista viitekehystä, joka tarjoaa yhden tulkinta- ja lähestymistavan kulloinkin käsillä olevaan kysymykseen, kuten esimerkiksi ympäristöongelmaan ja sen mahdollisiin ratkaisuihin. Dryzeikin (2013) määritelmästä hahmottuu, että ympäristökysymyksiä koskevassa poliittisessa väittelyssä eri toimijat valitsevat tukemansa diskurssin sen mukaan, mikä myötäilee heidän omia päämääriään, olivat ne sitten esimerkiksi koskemattoman luonnon suojeleminen, terveyden edistäminen, tai taloudellinen hyötyminen. Toisaalta toimijoita ympäröivät diskurssit ohjaavat heitä jäsentämään havaitsemaansa maailmaa tietyllä tavalla ja sitä kautta näkemään tietyt päämäärät toisia arvokkaampina ja tietyt keinot toisia tehokkaampina. Samoihin ympäristökysymyksiin esimerkiksi on samanaikaisesti olemassa rinnakkaisista vastakkaisiin useita perspektiivejä, jotka ovat eri diskurssien informoimia ja ohjaamia ja jotka toisaalta toimintana toisintavat ja myös rajaavat ja muokkaavat näitä diskursseja vuorovaikutuksessa muiden diskurssien kanssa. Diskurssin edustajat,

poliitikot ja muut päätöksentekijät, opetussuunnitelmien laatijat ja opettajat samanaikaisesti myös konstruoivat ja rekonstruoivat diskurssia, eivät ainoastaan ole sen ohjailemia toimijoita.

Tässä määritelmässä, joka on tarkoitettu politiikan tutkimuksessa ymmärrettäväksi ja käyttökelpoiseksi määritelmäksi, korostuu diskurssien merkitys globaalissa päätöksenteossa, jossa monet toisilleen vieraat päättäjät turvautuvat diskurssien kaltaisiin tiedon jäsentelyä, olennaisen ja epäolennaisen hahmottamista, vahingollisen ja hyödyllisen erottamista toisistaan auttaviin jaettuihin ”tapoihin nähdä maailma”. Luvussa 1.1 sivuttu YK:n tason päätöksenteko ja linjaaminen kasvatuksen ja ympäristökasvatuksen suuntaamisesta kestäväan kehityksen edistämiseen on juuri tällaista päätöksentekoa, joten diskurssien merkitys on ollut siinä erityisen suuri ja toisaalta samaisessa päätöksenteossa on myös vahvistettu tiettyjä diskursseja toisten sijaan.

Konstruktivistisen tieto- ja oppimiskäsityksen merkitys on tämän työn kannalta erityisesti siinä päättelyn jatkumossa, että kun todellisuus nähdään sosiaalisesti konstruoituna, ja tämä konstruointi hallitsevien yhteiskunnallisten paradigmojen ja näitä palvelevien vakuuttelevien yhteiskunnallisten voimien (kuten diskurssit) sääntelemänä, on kriittisen kasvatustieteen näkökulmasta syytä tutkia millaisia nämä sääntelevät voimat ovat ja kuinka ne ohjaavat kasvatusta. Tässä työssä keskitytään ympäristökasvatukseen ja yhteiskuntakriittiseen näkökulmaan sisällytetään ekosentrisen ajattelun mukaisesti ympäristö mahdollisena vahingollisista yhteiskunnan mekanismeista kärsivänä itseisarvoisena entiteettinä (ks. luku 4.3). Kuten Dryzek (2013: 10) huomauttaa, ”se, että jonkin asian olemus on luonteeltaan sosiaalisesti tulkittu, ei tarkoita sitä, ettei tämä asia olisi todellinen”. Ympäristössä tapahtuvat muutokset ovat todellisia, ja meillä on vakiintuneita tapoja puhua niistä tietyllä tavalla ja luokitella ne ongelmiksi tietyin ehdoin – yleensä siitä näkökulmasta, että koemme nämä muutokset vahingollisiksi ihmislaajille suoraan tai epäsuorasti. Ympäristöongelmat ja niiden ratkaisu nähdään nykyisin enemmän ja enemmän maailmanlaajuisina ongelmina, ja ympäristökasvatukseen liittyvässä kasvatustieteessä päätöksenteossa on vahvasti mukana kansainväliset ympäristöpoliittiset ja kasvatukseen liittyvät diskurssit. Kestäväan kehityksen diskurssi on Dryzekin (ks. Kuva 1) itse diskurssin määritelmän yhteydessä esiin nostama esimerkki tällaisesta diskurssista. Tässä työssä huomio kiinnittyykin juuri kestäväan kehityksen diskurssiin kasvatuksen ohjaamista sääntelevänä diskurssina, sen ilmenemistapoihin ja vaikutuksiin.

1.3.2 Kasvatus sosialisointin välineenä ja ihmisyyttä luovana käytäntönä

Kasvatuksella on erilaisten kasvatust- ja muun tieteen suuntausten mukaan erilaisia määritelmiä, mutta perusluonteeltaan kasvatus – myös ympäristökasvatus – on kiistämättä (sosiaalista) *toimintaa*, jossa on *kasvattaja* ja *kasvatettava*. Tämä on tärkeä määritelmä siksi, että toiminnalla on periaatteessa

aina jokin päämäärä, ja yksi usein tunnistettu kasvatuksen päämäärä on kasvatettavan kasvattaminen hyväksytyksi, toimintakykyiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Tämän työn kannalta määritelmä on tärkeä myös siksi, että työn analyysissä käsitellään nimenomaan käytännön argumentteja Yhteiskuntakriittisessä tarkastelussa tätä vallitsevaa yhteiskunnan tilaa ja järjestystä uusintavaa ilmiötä kutsutaan *sosialisaatioksi*, ja sitä tapahtuu muuallakin yhteiskunnassa, kuin vain kasvatukseksi tunnustettavan toiminnan kautta. Sosialisaatio antaa kasvatettavalle valmiudet toimia yhteiskunnassa mielekkäällä tavalla, mutta toisaalta se myös kahlitsee hänet ennalta määriteltyihin normeihin, joiden rikkomisesta rangaistaan sosiaalisesti. (Siljander, 2014.) Kasvatustoiminnassa onkin sisäänrakennettuna kaksi perustavanlaatuista paradoksia, joita Siljander kutsuu *pedagogiseksi paradoksiksi* ja *sosialisaatioparadoksiksi*. Pedagoginen paradoksi viittaa siihen, että kasvatuksessa kasvattajalla on aina valta-asema, ohjausvalta, kasvatettavaan nähden, mutta kasvatuksen lopullinen päämäärä on samalla ohjata kasvatettava ohjausvallasta vapautumisen kynnyksen yli itsenäistymiseen – vierasmääräytymisestä itsemääräytymiseen. Sosialisaatioparadoksi taas tarkoittaa sitä, että samalla kun yhteiskunnan vallitsevaa tilaa, rakenteellisia ongelmia ja ideologista hegemoniaa kyseenalaistetaan ja pyritään purkamaan, kasvattajalla on vastuu kasvattaa kasvatettavassa tiettyjä sen hetkisen yhteiskunnan kannalta tarpeellisenä pidettyjä ominaisuuksia ja valmiuksia ja siten sosiaalistaa hänet kritisoituihin yhteiskunnan tapoihin, arvoihin ja normeihin, jotta hänet voitaisiin hyväksyä yhteiskunnan toimintakykyiseksi ja täysivaltaiseksi jäseneksi. Sosiaalistamisessa piileekin vaara, että sosiaalistuessaan yhteiskunnan ideologisen hegemonian säättämiin normeihin tarpeeksi perinpohjaisesti, kasvatettavan kyky tarkastella kriittisesti vallitsevaa yhteiskunnan tilaa ja haluta ja vaatia muutosta siihen heikkenee. (Siljander, 2014; erityisesti 31, 50).

Kasvatus on normatiivista: piilevien sosialisaatiopäämäärien¹⁶ lisäksi sitä koskevat väistämättä enemmän tai vähemmän tiedostetut käsitykset siitä mitä on “hyvän elämän ideaali”, kuten Värri (2018: 25) ilmaisee, ja minkälainen vastuu ihmisellä on (tai ei ole) oman elämänsä lisäksi omista vaikutuksistaan muiden elämään ja muuhun kuin ihmiselämään. Kasvatusta ohjaava käsitys hyvän elämän ideaalista ja siihen liittyvistä arvoista ja ihmiskäsityksestä on kunkin aikakauden vallitsevien ideologioiden vaikutuksessa muotoutuvaa (Värri, 2018: 16–17). Tämä tarkoittaa sitä, että hyvän elämän ideaali on siis todellisuudessa neuvoteltu (kielellisesti konstruoitu) ja siksi myös uudelleen neuvoteltavissa, jos vain esimerkiksi vaihtoehtoisten käsitystapojen puolesta ja ideologista hegemoniaa vastaan kamppailevia kriittisiä pedagogeja löytyy, ja jos he saavat ja ottavat tilaa vaihtoehtojen esiin tuomiseksi ja puolustamiseksi. Värri selittää lisäksi, että kasvatus on oikeastaan “ihmisyyttä luova käytäntö”. Silloin kun sille myönnetään suhteellisen autonominen asema yhteiskunnallisena käytäntönä, sillä on myös mahdollisuus uudistaa kulttuurista

¹⁶ Näihin viitataan myös *varjo-opetussuunnitelmana*.

elämänmuotoa sen sijaan, että sosialisointia kautta sillä ainoastaan uusinnettaisiin ideologisen hegemonian merkityshorisonttia ja tällä hetkellä vallitsevaa antroposentristä teknis-taloudellista maailmankuvaa, ihmiskuvaa, ja luontosuhdetta. Tämä ihmisyyttä luova luonne tekee kasvatuksesta erityisen käytännön muiden yhteiskunnallisten käytäntöjen joukossa. Siinä voi siten ajatella piilevän mahdollinen avain kriisimme ratkaisemiseen, ja siksi sen erityistä luonnetta tulisi vaalia. (Värri, 2018: erityisesti 32–37).

Värriin mukaan nykyisessä kasvatustakin ohjaavassa ideologisessa hegemoniassa on etäännytty ymmärryksestä ihmisen kietoutuneisuudesta luonnon kanssa, minkä vuoksi ei myöskään osata tarttua ekokriisin perimmäisiin syihin ja perinpohjaisiin ratkaisuihin. Elinikäisen oppimisen ideologia seuraa markkinatalouden logiikkaa, joka perustuu jatkuvalla uuden tarpeen – ei vain materiaalisen kulutusta lietsovan tarpeen, vaan myös immateriaalisten vaatimusten, kuten tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvittavat työelämätaidot – syntymiselle (tai synnyttämiselle) ja odotukselle sen täyttämiseen pyrkimisestä. “Keskenäisyyttä, rikkonaisuutta ja haavoittuvuutta” ei hyväksytä meidän ihmisten olemukseen kuuluviksi, vaan keskitytään uusi vaatimus toisensa jälkeen tulevaisuuteen kuvitellun täydellisyys odotuksen täyttämiseen kuitenkin koskaan saavuttamatta tätä täydellisyyttä. (Värri, 2018: 138–143.) Louhimaa (2005: 230) kuvailee osuvasti:

”elämän- ja elinympäristön laadun sekä kestävä kehityksen nimissä valtion instituutiot vaativat ihmisiä käyttämään kykyjään ja arjen voimavarojaan yhteiskunnan vallitsevan järjestyksen ylläpitämiseksi riippumatta siitä, kykenevätkö instituutiot itse ratkaisemaan tuottamia ekologisia ja sosiaalisia ongelmia.”

Näiden kriittisten kommenttien näkökulmasta nyky-yhteiskunnassa ihminen sosiaalistetaan siis myös sellaiseen käsitykseen itsestä, jota leimaa erillisuus luonnosta, ponnistelu tulevaisuudessa hämmäyttävien täydellisyys ehtojen ja yhteiskunnan vaateiden ja tarpeiden täyttämiseksi ja näitä ehtoja määrittelee kapitalismi ja teknis-taloudellinen maailmankuva, jossa ekokriisi ratkaistaan karrikoidusti ilmaisten tuotekehittelyllä ja yksilön näihin tuotteisiin ohjatulla kulutuksella.

1.3.3 Antroposentrisyydestä ja vastuusta toiseudelle

Värri peräänkuuluttaa niin kutsuttujen moraaliressurssien ja eettisen toimintakyvyn kehittämistä kasvatuksen tehtävänä erityisesti tällaisina aikoina, kun kasvatuksen moraalinen kenttä on hämärä ja todellisuus monimutkaistuu aina vain. Värriin mukaan moraalisubjektin, eli vastuullisen moraalisen toimijan kasvattaminen on kasvatuksen tärkein tehtävä. Värri painottaa, että “mitä epäselvempi ja monimutkaisempi todellisuus on, sitä suurempi tarve on yksilöiden kehittyneelle eettiselle toimintakyvylle”. Moraaliressurssien tärkein sisältö tulisi Värriin mukaan olla sellainen “vastuun horisontti”, jossa ihmisen omien halujen ja omistuskaskeisuuden sijaan “Toisen”

huomioiminen ja velvollisuus olla alistamatta “Toista” omien halujen ja pyyteiden ja omistustarpeen tyydyttämisen pyrkimyksissä on ensisijaista. (Värri, 2018: erit. 123–126.) Tämä “Toinen” tarkoittaa tässä toista ihmistä, toisia kansoja ja luontoa – asioita, joita kohtaan ihmisen tulisi siis asettaa itselleen velvollisuus ajatella ja toimia kunnioittavasti, vaalivasti, arvostavasti ja kokea empatiaa. Värri puhuu vastuusta toimia (ongelmia ratkaistakseen) sekä sen sijaan ensisijaiseksi asetettavasta *vastuusta toiselle*, joka hänen mukaansa avaa maailman ja todellisuuden tarkasteltavaksi kaikessa moninaisuudessaan (ibid.), sekä siten auttaneen myös ymmärtämään ihmisen käsityskyvyn ja teknologisten ratkaisujen rajallisuutta. Värriin ajatusta mukaillen vastuun horisontin ja moraalisubjektin kasvattamiseksi kasvatuksessa tulisi siis asettaa vastuu toiselle ensisijaiseksi vastuullisuuden ja moraalisubjektin kasvatuksen tavoitteeksi ja vastuu toimia (esimerkiksi kierrättää, keksiä uutta teknologiaa, lisätä tuotannon tehokkuutta yhteiskunnan jäsenenä...) toissijaiseksi vastuullisuuden ja moraalisubjektin kasvatuksen tavoitteeksi.

Yksi olennainen kestävän kehityksen käsitteeseen – sellaisena kuin miten sitä käytetään kestävää kehitystä edistävissä kasvatuksissa ja ympäristökasvatuksissa – laajalti kohdistettu kritiikki liittyy sen *antroposentrisyyteen*, jonka sijaan kriitikoiden mukaan tulisi siirtyä *ekosentriseen* ajatteluun. Kriitikoita on monia muitakin, mutta tässä kohtaa keskityn Kopninan esittämään pitkäjänteiseen kritiikkiin. Kopninan kestävää kehitystä edistävää kasvatusta kohtaan esittämässä kritiikissä on nähdäkseni kolme pääteesiä: se että ympäristöetiikka sisältäen ekosentrisen näkökulman tulisi ottaa (takaisin) tärkeäksi ohjenuoraksi ympäristökasvatuksessa ja KEKissä, että *pluralistiset* tulkinnat kestävydestä ovat vahingollisia, ja se että ympäristökasvatuksen lähestyminen instrumentaalisesta näkökulmasta on saamaansa kritiikkiä vastoin mahdollisesti hyvä asia. (Kopnina, 2012; Washington H, Taylor B, Kopnina H, Cryer P and Piccolo JJ, 2017.)

Kritiikki antroposentristä lähestymistapaa kohtaan perustuu näkemykseen, että painotettaessa ihmisen elinpiirin yhteiskunnallisia ulottuvuuksia maailman ekologisen ulottuvuuden kustannuksella ei auta ratkaisemaan ekokriisiä vaan ylläpitää ja edesauttaa sitä vahvistamalla voimassa olevia vahingollisiksi todettuja ajatus- ja toimintamalleja. Yksi tällainen ajatusmalli on Kopninan mukaan jopa ympäristökasvatuksen tutkimuksen piirissä yleistynyt tapa puheessa redusoida luontoa viittaamalla siihen ainoastaan ”luonnon resursseina” (Kopnina, 2014). Siirtymä ympäristökasvatuksesta KEKiin, tai ympäristökasvatuksen uudelleensuuntaaminen KEKin tavoitteiden mukaisesti edelleen vahvistaa tätä ekologisen ulottuvuuden laiminlyöntiä, ja vahvistaa antroposentrisen ideologian asemaa ympäristökasvatuksen piirissä. Kopnina kollegoinensa (Washington ym., 2017) tulkitsee, että ekosentriseen ajatteluun siirtyminen olisi ensiarvoisen tärkeä keino todellisen kestävyuden tavoittelussa. Heidän mukaansa ekosentrisyydestä tulisi sisällyttää useita eri ajatusmalleja kestävyuden käsitteen hahmottamiseen, ja näin tehtäessä päästäisiin paljon

parempiin tuloksiin yhteiskunnan muutoksessa kuin nykyisen antroposentrisen lähestymistavan kanssa. Ensinnäkin eettiseltä kannalta meidän tulisi lukea moraalisen ja eettisen huolestuksen piiriin ihmisyyden lisäksi muutkin elämän muodot, kunnioittaa ja pitää huolta niistä. Ekosentriseen ajatteluun ja ideologiaan kuuluu luonnon ja sen osien itseisarvon tunnustaminen. Tämä tarkoittaa sen tunnustamista, että luonnon biologisilla ja ei-biologisilla elementeillä on arvo riippumatta siitä, ovatko ne ihmisen elämän kannalta tulkittuina arvokkaita. Toisaalta tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki luonnon elementit olisivat väistämättä *samanarvoisia* kaikissa tilanteissa. Toisekseen ihminen tulisi nähdä osana luontoa, ei muita lajeja tärkeämpänä tai ylivertaisena niihin nähden. Jos näemme itse nimeämämme lajimme *Homo sapiens* osana luontoa ja yhtenä lajina muiden lajien joukossa pitkässä evoluution historiassa, johtaa se Washingtonin ym. mukaan loogisesti empatiaan muita lajeja kohtaan ja nöyryyteen tunnustaessamme, ettemme ole erityisasemassa muihin evoluutiohistoriassa tähän aikaan saakka selviytyneisiin lajeihin nähden. Lisäksi, kun tunnustamme ettemme tiedä kaikkea maailman ekosysteemeistä ja niistä monimutkaisista ja muuttuvista tavoista, joilla asiat kietoutuvat toisiinsa, emmekä koskaan tulekaan ymmärtämään. Tämä taas johtaisi luonnollisesti kunnioitukseen ja varovaisuuteen ekosfäärin systeemejä kohtaan ja aitoon hätään reagoida silloin, kun ne ovat uhattuna tai tuhoutuvat. Meidän tulisi hyväksyä rajallisuutemme ja hylätä ajatus siitä, että ihminen neroudessaan pystyy aina kehittämään uusia teknologisia ratkaisuja¹⁷, joilla päihittää (itse teknologisessa kehityksessään aiheuttamansa) ongelmat. (Washington ym., 2017; ks. myös Värri, 2018.)

1.3.4 Kestävän kehityksen pluralismista ja kasvatuksen instrumentaalisuudesta

Pluralismi tarkoittaa Kopninan kritiikin yhteydessä sitä, että kestävä kehitys ja KEK tulisi nähdä monitahoisina, moniarvoisina ja moniperspektiivisinä asioina, joiden puitteissa tiedon luominen, päätöksenteko ja arvot ovat demokraattisesti määriteltäviä. Kopninan mukaan pluralismissa on kuitenkin vaarana, että jos kasvatettavien annetaan ymmärtää, että kaikenlaiset mahdolliset näkökulmat kestävyyskäsitykseen ovat saman arvoisia, että ekologinen näkökulma on vain yksi niistä, ja että näkökulma tulisi asettaa tilannekohtaisesti, johtaa se jälleen ekologisen perspektiivin aseman heikkenemiseen ja jopa häviämiseen. Heikkeneminen ja häviäminen johtuu siitä, että tällaisessa asetelmassa ihmisillä on taipumus päätyä itselleen tutuimpaan, helpoimmin ymmärrettävään, tai henkilökohtaisesti hyödyllisimpään näkökulmaan, mitä ekologinen näkökulma ja ekosentrisyys eivät intuitiivisesti ajatellen ole. (Kopnina, 2012.) Kestävästä kehityksestä yleensä uupuva ekosentrisen näkökulma auttaa ihmistä astumaan ei vain oman ihmisyyhteisönsä ulkopuoliseen

¹⁷ Dryzek (2013) liittää tällaisen ainaisen luonnon ihmisen kykyyn ylittää itsensä ja keksiä keinot ennen kaikkea *Prometeaaniseen* ympäristödiskurssiin, mutta sen kenties maltillisempi muoto on nähtävissä myös kestävästä kehityksestä ja ekologisen modernisaation diskursseissa.

tarkasteluasemaan, vaan ihmislajina maapallon ekosysteemin laajuiseen tarkasteluasemaan, mikä saa yhteiskuntiemme sisäiset mekanismit ja oman toimintamme näyttäytymään hyvin eri valossa.

Sauvé ym. (2007) ovat tarkastelleet diskurssianalyttisin keinoin YK:n ympäristökasvatukseen liittyviä dokumentteja 1970-luvulta UNDES:n alkuun ja niiden ideologista asemoitumista. Heitä kiinnosti näiden dokumenttien puitteissa rakennetut representaatiot kasvatuksesta, ympäristöstä ja kehityksestä, sekä se millaisiin seikkoihin niistä puhuttaessa keskitytään, ja millaiset näkökulmat jätetään huomiotta. Heidän tuloksensa mukaan näissä dokumenteissa kasvatusta nähdään “- - instrumenttina, jolla tukea poliittista ja taloudellista agenda”, ympäristö “redusoidaan resursseihin liittyväksi ongelmavyöhydyksi”, ja kehitys ”liitetään lähinnä taloudellisen kasvun jatkumiseen” (Sauvé ym., 2007: 36). Kasvatuksen instrumentaalisuus on monimutkainen kysymys. Ympäristökasvatuksen tutkimuksen piirissä instrumentaalisuudesta irtisanoutuvat kriitikot, kuten Sauvé tässä yhteydessä (myös esim. Jickling, 1992 ja 2005) ovat huolissaan indoktrinoimisesta kasvatuksessa: siitä, että kriittisen ajattelun, emansipaation ja demokraattisen tiedon tuottamisen sijaan kasvatetaan jotakin ideologista agenda, kuten ”kestävää kehitystä” varten. Käsitykseni mukaan kriittisen kasvatustieteen näkökulmasta kasvatusta on kuitenkin todellisuudessa aina perusluonteeltaan normatiivista: se on vähintään ympäröivän yhteiskunnan ideologioita, päämääriä ja arvoja heijastelevaa, ellei sille muuten aseteta eksplisiittisesti ideologisia lähtökohtia. Kopnina (2012, 2014; Washington ym. 2017) puoltaa tietoista instrumentaalista lähestymistapaa ympäristökasvatukseen nähdäkseni sillä tavalla, että tämä normatiivisuus tulisi hyväksyä ja instrumentaalisuuden kohdalla kysymys tulisi suunnata normatiivisuuden ja ideologian sisältöön sen sijaan että ne kieltäen kasvattajat jätetään ikään kuin tuuliajolle. Kopnina ottaa tarkoituksellisesti ja avoimesti myöntäen tietyn normatiivisen position näihin sisältöihin, ja tekee arvotuksia ja väitteitä tämän positioitumisensa artikuloimalla. Näitä perustavanlaatuisia arvolähtökohtia vaikuttavat Kopninan (ibid.) ja Värriin (2018) tapauksessa olevan ainakin pyrkimys elämän säilymiseen ja ympäristöeettinen elämä, jossa luonnon itseisarvo tunnustetaan ja ajatus ihmisen kaikkivoipaisuudesta hylätään, sekä lisäksi ajatus siitä, että näiden lähtökohtien hyväksyminen ohjaa hyvään (ja oikeudelliseen) elämään. Tässä työssä peilaan itse analyysiäni näiden lähtökohtien näkökulmasta. Kopninan ajatus on nähdäkseni se, että instrumentaalisuutta ei tulisi kieltää ja hylätä vaikka juuri ”kestävän kehityksen vuoksi” kasvattaminen olisikin arveluttavaa, vaan se siis tulisi sisällöllisesti suunnata nykyistä eettisemmällä tavalla. Tämä tapa on Kopninan esityksessä erityisesti ekosentrisyyden palauttaminen kaikkine myötävaikutuksineen.

Imamura, Ishikawa, Inoue, Shiokawa, & Harada (2003) myös tahoillaan kritisoivat Jicklingin pitkän linjan kritiikkiä kestävää kehitystä varten kasvattamista kohtaan (ks. esim. Jickling,

1992). Ensinnäkin kestävä kehitys on heidän mukaansa kansainvälistä diskurssia tarkastellen jo saavuttanut lähes konsensuaalisen hegemonisen aseman (huomattakoon, että heidän artikkelinsa on jo vuodelta 2003). Heidän mukaansa Jickling pelkäsi tätä, koska määritelmältään vielä niin häilyvän kestävä kehityksen käsitteen tuominen ympäristökasvatukseen on vaarallista. Heidän mukaansa kuitenkin se, mikä määritelmällisesti oli vielä hämärää, olisi nähtävissä pedagogisena mahdollisuutena, koska se herättää ajatteluun ja keskusteluun (Imamura ym., 2003). Imamura ym. (2003: 27) huomauttavat lisäksi kritiikissään Jicklingiä kohtaan osuvasti:

”pohtien siitä näkökulmasta, että kasvatusta on perusluonteeltaan oletusarvoisesti kytköksissä arvoihin, ilmaus ja ajatus ’kasvatuksesta x:n vuoksi’ ei itsessään ole huono, vaan tärkeää olisi pohtia onko tämä ’x’ sovelias asia asettaa kasvatuksen päämääräksi. Tässä pohdinnassa juuri demokraattiset periaatteet, sekä itsenäinen ja kriittinen ajattelu tulevat tarpeeseen.”

Tämä on myös tässä työssä omaksuttu lähtökohta kasvatuksen tarkasteluun. Imamura ym. väittävät kuitenkin lisäksi, että kriittinen tarkastelu on juuri KEKin yksi erityispiirre, mikä ei ole tässä työssä omaksutussa kritiikissä osoitetusti riittävää, koska se ei ulotu kestävyiden semi-hegemonisen ideologian ulkopuolelle.

Kestävyiden jättämien ainoastaan kontekstuaaliseksi, eli merkitykseltään käyttötilanteesta riippuvaiseksi, vaatii myös taakseen paljon lisämääritelmiä, jottei tulkinnalla edustettaisi äärimmäistä relativismia ja pluralismia, jossa kestävyiden ideologisuus, neuvoteltu ja konfliktintäyteinen luonne hämärtyy ja kaikki arvot ja näkökulmat näyttäytyvät samanarvoisina, mitä ne eivät ole todellista kestävyttä tavoiteltaessa. Arvorelativismissa ja pluralismissa piilee vaara, että ei vain jäädä tuuliajolle normatiivisen asemoitumisen suhteen, vaan lisäksi hegemonisista ideologioista hyötyvillä on mahdollisuus pönkittää edelleen vallitsevien normien ja arvojen asemaa eksplisiittisesti tunnustautuvan haastajan puuttuessa.

1.3.5 ”Ympäristöajattelu” japanilaisissa ympäristökasvatuksen ohjausmateriaaleissa

Yamamoto (2016a) on tarkastellut ”ympäristöajattelun” (jap. *kankeijōshisō*) esiintymistä japanilaisissa ympäristökasvatuksen ohjausmateriaalien julkaisusarjan kolmessa eri alakouluopetusta koskevassa painoksessa kolmelta eri vuosikymmeneltä (1992–2014). Tämän tarkastelun yhteydessä Yamamoto ei esitä ainakaan selvää kriittistä kantaa ympäristökasvatuksen uudelleenmäärittelyyn ”ympäristökasvatukseksi kestävä kehitys edistävänä kasvatuksena” (jap. *ESD toshite no kankeijōkyōiku*) (2016a: 69). Yamamoto ei varsinaisesti määrittele mitä hän tarkoittaa ”ympäristöajattelulla” käsitteenä, mutta hänen tekemistään poiminnoista päätellen se on hänelle eräänlainen kaikenlaista ihmisen ja ympäristön suhteeseen liittyviä, ympäristökasvatuksen kannalta pohtimisen arvoisia ajatusmalleja ja väitteitä tarkoittava kattotermi.

Yamamoto tulkitsee, että kestävän kehityksen käsitteessä on ympäristöajattelun koko kentän laajuudesta näkökulmasta ajatellen tosiaan antroposentrismä muun muassa se, että siinä ympäristön suojelulla tarkoitetaan ihmiselle käyttöarvoltaan tärkeiden luonnon resurssien vaalimista, käyttäen sanaa *bozen*, kun taas ympäristöetiikan ympäristön suojelullinen lähtökohta on ympäristön kaikkinaisuudessaan ihmisestä ja hänen tarkoituseristään erillisen itseisarvon tunnustamisessa, käyttäen sanaa *bozon*¹⁸. Kestävällä kehityksellä ja ympäristöetiikalla on hänen mukaansa kuitenkin myös yhteisiä näkökulmia. Näitä ovat ajatus ”ympäristöoikeudenmukaisuudesta” (jap. *kankyōteki kōsei*), sillä perusteella, että sillä on yhtäläisyyksiä ”sukupolvien välisen oikeudenmukaisuuden” ajatuksen kanssa. Toisekseen Yamamoton mukaan kestävän kehityksen lähtökohtana on ajatus maapallon rajallisuudesta, mikä on yhteistä mm. Fullerin (1969) ajatukselle maapallosta avaruuden tyhjiössä yksin matkustavana, meidät sisälle turvaansa sulkevana ainutlaatuisena avaruusaluksena (engl. *Spaceship Earth*). Lisäksi Yamamoton mukaan ”luonnon monimuotoisuuden” (jap. *seibutsutayōsei*¹⁹) käsite on Nässin (1973) ”syväekologiaan” sisältyvien käsitteiden kanssa yhteneväinen. (Yamamoto, 2016a: 72.)

Yamamoton lopulliset havainnot muutoksista erilaisten ympäristöajattelun juonteiden esiintymisessä ohjausmateriaaleissa ovat ensinnäkin se, että antroposentrisen suojelun lähtökohdan säilyessä, kestävän kehityksen selityksen yhteydessä kuitenkin siirryttiin ilmauksesta ”luonnon resurssit” (jap. *shizen shigen*) puhumaan ensin ”ympäristön, talouden ja ihmisen välisestä tasapainosta” (jap. *kankyō, keizai, ningen no aida no baransu*) ja sitten ”nykysukupolvien ja tulevaisuuden sukupolvien tarpeista” (jap. *genzai no sedai, shōrai no sedai no nizu*). Yamamoto näkee tämän retoriikan muutoksen merkitsevän sitä, että ympäristöoikeudenmukaisuus ja kestävän kehityksen käsite ovat merkityksiltään lähentyneet toisiaan. Toisekseen Yamamoto tekee huomion, että ”maapallon rajallisuuden” (jap. *chikyū no yūgensei*) ja ”luonnon monimuotoisuuden” näkökulmat on sisällytetty ajan saatossa ympäristön tarkastelun näkökulmiin. Kolmanneksi Yamamoton mukaan perinteiselle japanilaiselle luontokäsitykselle, joka painottaa ”harmoniaa luonnon kanssa” (jap. *shizen to no chōwa*), on annettu erityinen painoarvo ainakin tietyissä alakoulun oppiaineissa, erityisesti moraalikasvatuksessa (jap.

¹⁸ Näitä sanoja on vaikea kääntää suomeen niin, että niiden ympäristön suojelun kontekstiin liittyvä nyanssiero välittyisi. Toisen kuitenkin ajatellaan merkitsevän ihmisen oikeuksien ja velvollisuuksien sekä luonnon resurssien käyttöarvon näkökulmasta perusteltavaa luonnon suojelua (*bozen*) (engl. conservation) ja toisen ajatellaan merkitsevän luonnon suojelemisen velvollisuutta sen itseisarvon näkökulmasta perusteltuna (*bozon*) (engl. preservation) (Taniguchi, 2012: 98).

¹⁹ Termiä *seibutsutayōsei* käytetään yleensä yhteyksissä, joissa suomeksi puhuttaisiin luonnon monimuotoisuudesta, tai biodiversiteetistä. Kirjaimellisesti tässä yhdyssanassa *seibutsu* tarkoittaa elollisia asioita, elollista luontoa, ja sitä biodiversiteetistä puhuttaessa yleensä suomeksikin tarkoitetaan. Mielestäni sana ”luonnon monimuotoisuus” olisi ekosentrisen ajattelun kannalta käyttökelpoisempi termi, koska merkityksellisessä laajuudessaan se jättää ajatteluun tilaa myös ei-elolliselle luonnolle, vaikka ”luonnon monimuotoisuuden säilyttämisestä” puhuttaessa ei yleensä varsinaisesti tarkoitetaakaan muuta kuin eliöitä.

dōtoku), jonka puitteissa ”etiikan” (jap. *rinn*) käsite korvaantui tarkennuksella ”oman ja muiden elämää kunnioittava näkökulma” (jap. *jita no seimei o sonchō suru shiten*). (Yamamoto, 2016a: 73–74.)

Näistä tulkinnoista jää selvittämättä edellisissä luvuissa esitetyn kritiikin kannalta tarkasteltuna tietyt kysymykset. Jos ympäristökasvatus on nyt vain yksi kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen muoto, ja kestävä kehitys on myös tämän ohjausmateriaalien julkaisusarjan puitteissa selkeästi lähtökohtaisesti antroposentrinen ja siten kokonaisvaltaisemman ympäristöetiikan kanssa väistämättä ristiriitainen käsite, mikä on näiden muutosten merkitys ekosentrisen ajattelun näkökulmasta? Tässä analyysissä eriteltyt muutokset on mielestäni tulkittu melko avokätisesti osoitukseksi ympäristöetiikan elementtien sisällyttämisestä kestävästä kehityksen määrittelemään ympäristökasvatukseen. Sukupolvien välinen oikeudenmukaisuus jättää käsitteenä lajien välisen oikeudenmukaisuuden ulos ”ympäristöoikeudenmukaisuudesta”, ja maapallon rajallisuus ja luonnon monimuotoisuus ovat edelleen helposti redusoitavissa ihmisen resurssien takaamisen kysymykseksi, kuten aiemminkin on tehty. Oman ja muiden elämän kunnioittaminen, silloin kun ”muut” tarkoittaa muiden ihmisten lisäksi tosiaan myös luontoa ja muita eliöitä, vaikuttaa käsitteellisesti lupaavalta, mutta tämän analyysin kannalta jää epäselväksi tarkoitetaanko todella muuta kuin muut ihmiset ja heidän elämänsä kunnioittaminen, kuten ympäristöoikeudenmukaisuuden kohdalla. Tällä tavoin tarkasteltuna ympäristöetiikan ja kestävästä kehityksen käsitteen lähentyminen näyttäisi tarkoittavan pahimmillaan ympäristöetiikan ekologisen ulottuvuuden hämärtymistä ja sen merkityksen vähenemistä antroposentristen diskurssien mahdollisena vastavoimana.

Yamamoton syväekologiaan orientoitunut näkökulma on varovaisen toiveikas kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen antroposentrisyydestä huolimatta, ja hän keskittyy mielestäni ohjausmateriaalien tietynlaisiin porsaanreikiin ekosentrisen syväekologian näkökulman säilyttämiselle kestävästä kehitystä edistäväksi kasvatukseksi tulkittavassa ympäristökasvatuksessa. Mielestäni avoimeksi jääneet kysymykset olisi kuitenkin tärkeää selvittää, jos halutaan päästä selville ohjausmateriaalien konstruoiman diskurssin välittämästä kokonaiskuvasta ja näiden ”porsaanreikien” toimivuudesta siihen nähden.

1.4 Kestävyys ja kestävä kehitys ympäristödiskursseina

1.4.1 Ympäristödiskurssit

Dryzek (2013)²⁰ on analysoinut erilaisia kehityssuuntia ympäristökysymyksiä koskeissa lähestymistavoissa, niiden vaikutuksia, vahvuuksia ja heikkouksia kamppailussa ympäristöongelmia

²⁰ Tässä työssä viitattu versio teoksesta *The Politics of the Earth: Environmental Discourses* on uusi, vuodelta 2013. Se on ensimmäisen kerran julkaistu vuonna 1997 ja ensimmäinen uudistettu versio on vuodelta 2005.

vastaan erityisesti politiikan tutkimuksen perspektiivistä. Dryzek kutsuu näitä kehityssuuntia *ympäristödiskursseiksi*.

Dryzeikin mukaan kaikki ympäristödiskurssit edustavat erilaisia vastareaktioita *industrialismiin* ²¹, jota hän kuvailee hyödykkeiden ja palveluiden määrän kasvun tuoman hyvinvoinnin määrättömäksi tavoitteluksi (2013: 14). *Teollistuminen* (engl. *industrialization*) viittaa teollistuneiden maiden kuten Japanin kohdalla historiassa tapahtuneeseen teknologisen kehityksen myötä yhteiskunnan tuotannon ja energiankäytön fokuksen siirtymiseen maataloudesta teollisuuteen ja maaseuduilta kaupunkeihin, sekä ympäristöstä käyttöön otettavien resurssien monipuolistumiseen viljelymaista ja kalastusvesistä teollisuuden vaatimien raaka-aineiden kaivamiseen tai hankkimiseen kaupankäynnin keinoin, ynnä muihin konkreettisiin muutoksiin (Totman, 2005: 316–320). Termi *industrialismi* viittaa siis siihen maailmankatsomukseen ja ajattelutapaan, joka on ohjannut tässä teollistumisen prosessissa yhteiskuntien muutoksia siten, että ne tukevat määrätöntä hyvinvoinnin lisääntymisen tavoittelua. Se on siis yhteiskunnan muutosta ja järjestystä ohjaava ”ismi” siinä missä teollistuminen on nimitys tietynsuuntaiselle konkreettiselle muutokselle ja järjestykselle, jonka usein nähdään olleen vaikeiden ympäristöongelmien alullepanija ja kiihdyttäjä. Silloin, kun ihmisen hyvinvoinnille ja sen mahdollistavalle luonnonvarojen ja tilan käyttönotolle sekä tuotannon ja kulutuksen lisäämiselle ei ole asetettu rajoja, on ihmiskunnan historiassa verrattain nopeasti saavutettu se piste, jossa näiden radikaalien muutosten hinta ympäristön tilan heikkenemisenä on tullut näkyväksi. Teollistuminen ja industrialismi ovat kaikkialla teollistuneessa maailmassa sekä sen ulkopuolella aiheuttaneet suoraan tai edesauttaneet vakavia maailmanlaajuisia ympäristöongelmia kuten otsonikato, luonnon monimuotoisuuden köyhtyminen, kasvihuonekaasujen pitoisuuksien kohoamisesta aiheutuva ilmastonmuutos ja siitä taas seuraavat välilliset ympäristöongelmat, kuten ikeiroudan sulaminen, merenpinnan nousu, aavikoituminen ja näistä jälleen aiheutuva ihmisen ja muiden lajien elinympäristöjen muuttuminen elinkelvottomiksi. Eri ympäristödiskurssit tunnistavat industrialismin ja ympäristöongelmien välisen suhteen ja tarjoavat erilaisia vastauksia kysymykseen siitä, mikä olisi industrialismin ympäristöongelmiin johtavat kompastuskivet riittävän hyvin välttävä vaihtoehto yhteiskunnan vallitsevana ajatusmallina (Dryzek, 2013).

Dryzek tunnistaa kaksi ulottuvuutta, reformistinen–radikaali ja proosallinen–kuvitteleva, joiden lähtökohdista eri vastareaktiot industrialismiin ponnistavat. Hän tunnistaa lisäksi

²¹ Englannin kielen sana *industrialism* kääntyy suomeksi usein ”teollistumiseksi”, mutta nähdäkseni Dryzek tarkoittaa tässä sitä yhteiskunnan konkreettiseen teollistumiseen kytkeytyvää ajattelu- ja toimintatapaa, joka on johtanut ympäristöongelmiin, eikä niinkään teollistumisen aikakautta eräänlaisena menneisyyden ”kehitysvaiheena”, johon suomen sana ’teollistuminen’ yleensä viittaa. Siksi käytän tässä sen sijaan tarkoituksellisesti kömpelömpää lainasanaa ’industrialismi’ selventääkseni tätä eroa.

ympäristödiskursseista neljä eräänlaista pääsuuntausta, joissa on nähtävissä osittain samankaltaista luokittelua, kuin Sauvén (2005) katsauksessa ympäristökasvatuksen erilaisten suuntausten historiaan. Neljä pääsuuntausta ovat *ongelmanratkaisu* (reformistinen ja proosallinen), *rajat ja selviytyminen* (radikaali ja proosallinen), *kestävyys* (reformistinen ja kuvitteleva) ja *vibreä radikalismi* (radikaali ja kuvitteleva), ja niiden sisältä voi tunnistaa tarkemmin rajautuvia diskursseja, kuten kestävä kehitys kestävyiden pääsuuntauksen sisällä. Tämän luokittelun lähtökohta on se, että ympäristödiskurssit siinä merkityksessä, kuin missä Dryzek niistä puhuu, ovat tulkintoja siitä, mikä on oikea lähestymistapa ympäristökysymyksiin, ja kukin lähestymistapa sisältää oletuksia jonkinasteisesta toiminnan tarpeesta industrialistisessa yhteiskunnassa. Reformistiset diskurssit edustavat maltillisempia toimia ja näkemyksiä muutoksen mittasuhteista ja radikaalit sananmukaisesti tähtäävät mullistaviin uudistuksiin ja kovempiin industrialismin vastatoimiin. Proosallisissa diskursseissa industrialistinen yhteiskunta kohtaa ympäristöongelmia, jotka ovat yhteiskunnasta enemmän tai vähemmän erillisiä ja ne tulee ratkaista industrialistisen talouden puitteissa tehtyjen pienten tai suurten toimenpiteiden kautta, näkemättä kuitenkaan tarpeellisenä tai mahdollisena kasvamista pois industrialistisesta taloudesta. Kuvittelevat diskurssit eivät näe ympäristöä tai ympäristöongelmia ja taloutta tai yhteiskuntaa välttämättä toisiinsa nähden vastakkaisina asioina, vaan limittäisinä tai sisäkkäisinä, ja ympäristöasiat myös tilaisuuksina saattaa yhteiskunta ja ympäristö sopusointuun joko maltillisessa, reformistisessa mittakaavassa, tai sitten radikaalissa mittakaavassa muuttaa koko poliittis-taloudellista järjestelmää. (Dryzek, 2013: 14–17.)

1.4.2 Kestävä kehitys ja Ekologinen modernisaatio

Dryzekin mukaan *kestävyyden diskurssi*, jonka voi jakaa *kestävän kehityksen* ja *ekologisen modernisaation* diskursseihin, on luonteeltaan *reformistinen* ja *kuvitteleva*. Kestävyiden diskurssissa *reformistinen* viittaa siihen, että kapitalistinen talous nähdään enemmän tai vähemmän järkkymättömänä lähtökohtana, jonka puitteissa ongelmat ratkaistaan, ja jota ei nähdä varsinaisena perustavanlaatuisia muutoksia vaativana, ratkaistavana ongelmana itsessään. Sen sijaan että pyritäisiin radikaalisti murtamaan industrialismin ja kapitalistisen talousajattelun valtaa, nähdään että niiden ehdoilla toimien on mahdollista ratkaista köyhyyden ongelmat ja säädellä ekosysteemien resurssien käyttöä siten, että ne riittävät ylläpitämään ja nostamaan vauraiden ja köyhien, nykyisten ja tulevien sukupolvien ja yhteisöjen elintasoja. Ympäristödiskurssina kestävyudessa käännetään katse monien muiden diskurssien maalaamista maailmanlopun uhkakuvista jopa varovaisen toiveikkaasti tulevaisuuteen, johon kuvitellaan vielä toistaiseksi saavuttamaton kestävä yhteiskunta. Koska näissä diskursseissa ei ole läsnä suurta tulevaisuuden uhkakuvaa, Dryzekin mukaan niissä ei sen vuoksi myöskään haeta *radikaalia* muutosta, vaan tyydytään *reformistisiin* keinoihin. *Kuvittelevan* diskurssin kestävydestä tekee

se, että se tähtää tulevaisuuteen, johon kuvitellaan uudenlainen yhteiskunta, joskin maltillisin, reformistisen tason muutoksin vallitsevaan tilanteeseen verraten. Uudenlainen yhteiskunta kuvitellaan sellaiseksi, että siinä ympäristö ja sen suojeleminen, ihmisen elämä, talous ja tuotanto ynnä muu ovat olemassa rinta rinnan tai sisäkkäin ja toisiaan tukien. Toisin kuin joissain aiemmissa ongelmakeskeisissä diskursseissa, ympäristöä ei nähdä erillisenä kokonaisuutena, jonka ihmisestä täysin erillisessä piirissä ongelmat tulee ratkaista, mutta samanaikaisesti ihminen ei kuitenkaan myöskään ole varsinaisesti osa luontoa, vaan kulttuurinen, sosiaalinen ja taloudellinen ulottuvuus ovat rajallisesti liitoksissa ekologiseen ulottuvuuteen. (Dryzek, 2013: 14–17, 147–159.)

Dryzeikin (2013:147–159) kestävyysdiskurssiin kuuluvan kestävä kehityksen diskurssin analyysistä hahmottuu seuraavanlainen kokonaiskuva. Kestävä kehityksen diskurssissa kuvitellaan yhteiskunta, jossa taloudellinen kasvu, yhteiskunta ja ympäristö ja sen suojeleminen eivät ole esteitä toisilleen, vaan vastaus ympäristökysymyksiin piilee näiden yhteensovittamisessa, jonka mahdollistaa yksilöiden, yhteisöjen ja valtioiden yhteistyönä saavutettava ”kestävä kehitys”. ”Kehitys” on retorisesti vahvasti kytköksissä edistykseen, elinolojen parantumiseen, ja se tapahtuu luonnonvarojen hyödyntävän kapitalistisen talouden jatkuvan kasvun ohella. Kehitykselle, kulutukselle ja taloudelliselle kasvulle ei välttämättä aseteta rajoja – ei ainakaan niin kauan kuin luonnonympäristöstä pystytään hyödyntämään niiden vaatimat resurssit ja ihmisten on mahdollista niiden puitteissa ylläpitää ja parantaa elintasoaan. Kestävyyden tavoittelu perustuu yhteistyöhön ja yhteisen hyvän puolesta toimimiseen. Taloudellinen kasvu on välttämätöntä elintason nostamiselle, mutta sitä pitäisi edistää luonnonvarojen ja ympäristön kantokyvyn puitteissa. Teoriassa rajattoman kasvun voi kuitenkin mahdollistaa ihmisen kekseliäisyys ja aktiivinen ponnistelu tehokkaampien teknologisten ratkaisujen kehittämiseksi. Köyhien maiden ja yhteisöjen sekä tulevien sukupolvien, jotka eivät ole vielä päässeet nauttimaan kasvun ja kehityksen tuomasta elintason noususta, kun varhain teollistuneiden maiden holtiton luonnonvarojen käyttö on jo ajanut maailmanlaajuisen ympäristön kestävyysrajoille, ei tarvitse tinkiä kasvusta ja elintason nostamisesta. Se on mahdollista (ja se tulisi) tehdä ympäristöä varjellen, kestävin menetelmin. Dryzeikin (2013: 157–158) mukaan tämä kestävä kehityksen diskurssi on pohjimmiltaan *antroposentrinen*, koska vaikka se mahdollistaa puheen luonnon ja ekosysteemien suojelemisesta elintason nostamisen rinnalla, siinä on kuitenkin ennen kaikkea kyse ihmisen elämän, elämänlaadun ja yhteiskunnan kestävyydestä – ei luonnon.

Ekologinen modernisaatio taas on Dryzeikin mukaan diskurssi, joka on koskenut erityisesti sellaisia vauraita valtioita kuten Suomi ja Japani, joissa päätöksenteko ja käytänteiden säätäminen perustuu pitkälti valtion ja yritysmaailman, suurten korporaatoiden väliselle tiiviille yhteistyölle ja konsensukselle. Dryzeikin mukaan tämä konsensusperustaisuus ja yritysmaailman kanssa tehtävä

tiivis yhteistyö selittää suureksi osaksi sitä, miksi näissä maissa on ainakin näennäisesti onnistuttu hyvin ympäristöasioiden sisällyttämisessä politiikkaan ja käytänteisiin, ja saamaan aikaan kansainvälisissä mittauksissa kiiteltäviä tuloksia esimerkiksi päästöjen vähentämisessä. Ekologisessa modernisaatiossa yrityksiä motivoi paitsi lainsäädännön sanktiot, ennen kaikkea mahdollisuus hyötyä taloudellisesti ekologisempien ratkaisujen kehittämisestä muun muassa sitä kautta, että päästöjen ja energiankulutuksen minimoiminen tarkoittaa usein myös tuotannon tehostumista, että ympäristötuhojen korjaaminen on usein huomattavasti kalliimpaa kuin niiden ennaltaehkäiseminen, ja että sekä vihreitä tuotteita että vihreitä tuotantoratkaisuja voi myydä eteenpäin. (Dryzek 2013: 165–183.) Kuten Kopnina (2014: 292) asian osuvasti ilmaisee:

”Kestävän kehityksen kannattajat, ekologisten modernisaation teoretikot, ynnä muut ihmisen kehityskykyyn optimistisesti suhtautuvat uskovat lupaukseen siitä, että ihmiskunnan kasvavat tarpeet saadaan kyllä tyydytettyä luonnon resurssien ja palvelujen käyttöä, tuottavuutta ja kestävyyttä tehostavilla teknologisilla ja hallinnollisilla väliintuloilla.”

Ekologisella modernisaatiolla on paljon yhteistä kestävän kehityksen kanssa: Se tarjoaa vakuuttelua toiveikkaasta tulevaisuudesta, jossa ei tarvitse tehdä radikaaleja myönnytyksiä elintavoissa ja uskoo tämän mahdollistavaan kehitykseen (tai modernisaatioon) kapitalistisen talouden puitteissa. Siinä pyritään yhteistyön kautta ”yhteiseen hyvään” ja se on pohjimmiltaan antroposentrinen siten, että sen huomio kiinnittyy ihmisen hyvinvointiin ja sen parantamisen edellytyksiin ja tässä asetelmassa luonto jää alisteiseksi. Vaikka ekologisessa modernisaatiossa näkyviltä osin painottuvatkin usein yritysten kehittämät teknologiset ratkaisut, menestyksekkäänä ja muutosvoimaisena diskurssina siinä on kyse kokonaisvaltaisemmasta, koko yhteiskuntaa koskevasta pitkäjänteisestä uudelleenohjautumisesta ekologisuuteen. Toisin kuin kestävän kehityksen hajautuneemmassa mallissa, ekologisessa modernisaatiossa valtiolla on keskeinen rooli toimijana. Ekologisten modernisaation ohjaamassa yhteiskunnassa hallitus tekee yrityksiä insentivoivia säädöksiä, yritykset kehittävät kestävämpiä tuotantomalleja ja tuotteita saaden niistä voittoa, ja tutkimuksella ja ympäristöaktivismilla on tilaa tässä ympäristömyönteisessä päätöksenteon konsensuksessa. (Dryzek 2013: 165–183.) Mainittakoon tosin, että Japanin tapauksessa valtio ja korporatiot ovat vahvimmat toimijat, ja kansalaisjärjestöillä ja muilla ympäristöasioita ajavilla voittoa tavoittelemattomilla tahoilla on verrattain silti vain vähän vaikutusvaltaa (Schreurs, 2002: 247; ks. myös Nomura & Abe, 2009).

Yhteenveto

Tässä luvussa olen käynyt lyhyesti läpi ympäristökasvatuksen ja KEKin muodostumiseen liittyviä vaiheita Japanissa ja kansainvälisessä keskustelussa (luku 1.1). Tästä katsauksesta hahmottui, että ympäristökasvatuksen sisällöt ja päämäärät ovat kautta aikain olleet vahvasti sidoksissa

kansainväliseen huoleen ympäristöongelmista ja näkemyksiin niihin sopivista ratkaisuista, joista viimeisin lähes hegemonisen aseman saavuttanut vaikuttaa olevan kestävän kehityksen diskurssi. Esittelin joitakin tulkintoja ympäristökasvatuksen ja KEKin välisestä suhteesta, sekä akateemista hämmennystä niiden asetelmasta ja tulevaisuudesta kasvatuksen kentällä (luku 1.2). Tässä työssä referoidussa keskustelussa on kiistanalaista se, mitä niiden kahden pitäisi olla, edustaa ja sisältää ja mitä ei, eikä niinkään se, miten niitä on käytännön tasolla toteutettu ja millaisia sisältöjä niihin on liitetty toteutuneessa opetuksessa. Siksi aion myös selvittää tätä suhdetta ekologisen modernisaation mallimaan ja UNDES:n ehdottajamaan, Japanin, ympäristökasvatuksen kentällä. Luvussa 1.3 esittelin joitakin kestävän kehityksen lähes hegemonisen antroposentrisen diskurssin kanssa poikkiteloin asettuvia ympäristö- ja kasvatusfilosofisia näkemyksiä, jotka itsessään tulkintani mukaan edustavat aikamme ekokriisiin liittyvää normatiivista ja selittävää yhteiskunnallista kritiikkiä (ks. luku 3.2). Näistä tärkeimmät ajatukset ovat yksinkertaisimmillaan ajatus ekosentrisyydestä vaihtoehtona antroposentrisyydelle, ajatus ihmisestä vaillinaisena ja erehtyväisenä olentona, joka ei ole erillinen luonnosta, luonnon itseisarvon tunnustaminen ja ajatus vastuusta toiselle (toinen ihminen, luonto...), sekä ajatus kasvatuksesta ihmisyyttä luovana ja uudistavana yhteiskunnallisena käytäntönä, ja siten avaimena ekokriisin ratkaisuun. Lisäksi omaksun varauksellisesti luvussa 1.3 esittelystä kriittisestä pohdinnasta ajatuksen kasvatuksen normatiivisuuden ja instrumentaalisuuden väistämättömyydestä, ja suuntaan sen pohjalta oman kysymyksenasetteluni siihen, millaisiin arvoihin ja päämääriin tämä normatiivisuus ja instrumentti suuntautuvat. Tässä työssä ei ole tarkoitus esittää teesiä kestävyiden tai kestävän yhteiskunnan ideoiden ja imaginaarien vahingollisuudesta sellaisenaan, vaan tarkastelu ja normatiivisen kritiikin pohjustus kohdistetaan siihen, mikä näiden määrittelyssä voi olla edellä esiteltyjen näkökulmien valossa vahingollista.

2 Tutkimuskysymykset ja tutkimustehtävät

Edellisissä luvuissa hahmoteltiin ympäristökasvatuksen historiaa Japanissa, ympäristökasvatuksen ja kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen välisen suhteen monimutkaisuutta ja kestävän kehityksen diskurssiin liittyen esiin nostettuja ongelmia sekä esiteltiin, kuinka kestävyiden ideaa on lähestytty kriittisesti ympäristödiskurssina. Vaikuttaa siltä, ettei Japanissa ole tehty kovin paljoa juuri kriittistä ympäristökasvatustieteellistä tutkimusta, vaikka kriittisellä diskurssianalyysillä on lähestytty muita yhteiskunnallisia kysymyksiä, kuten esimerkiksi uusliberalismin diskurssi Japanin politiikassa (ks. esim. Demizu, 2010; Najima 2017), sukupuolittuneiden todellisuuksien rekonstruointi mediassa (ks. esim. Ohara, 2007) ja maahanmuuttajien asema (ks. esim. Torigoe, 2019). Yamamoto (2016a)

on omassa katsauksessaan ympäristöajattelun esiintymiseen NIER KKKS:n julkaisemissa ympäristökasvatuksen ohjausmateriaaleissa tullut ekosentrisen näkökulman ja syväekologian kannalta varovaisen toiveikkaana pidettäviin tuloksiin (ks. luku 1.3.5). Hänen katsauksensa jäljiltä jäi kuitenkin osittain avoimeksi, kuinka kestävästä kehitystä edistävää kasvatusta myötäilevät antroposentriset lähtökohdat todella sovittavat rinnalleen ympäristöetiikan ekologisen ulottuvuuden, eli esimerkiksi muidenkin kuin ihmisten välisen oikeudenmukaisuuden. Yamamoton katsaukseen ei myöskään sisältynyt uusinta, yläkouluopetusta koskevaa vuoden 2016 julkaisua, vaan se keskittyi vertailemaan alakouluopetusta koskevia painoksia keskenään. Uusimman julkaisun tarkastelu mahdollistaa katsauksen UNDES:n jälkeiseen, viimeisimpään linjaukseen siitä, mitä ympäristökasvatuksen ja kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen ajatellaan Japanissa olevan ja mitä niillä halutaan ajaa.

Kestävästä kehityksestä diskurssina ja sen kietoutuneisuudesta industrialismiin ja kapitalistisen talouden lähtökohtiin, sekä sen antroposentrisyydestä on keskusteltu paljon Japanin ulkopuolisen tutkimuksen parissa. Tässä keskustelussa kestävästä kehitykseen kriittisesti suhtautuvat tutkijat ovat esittäneet kestäville kehitykselle valtakasurssina eri muotoisia vaihtoehtoja, joissa erityisesti pohditaan kasvatuksen lähtökohdissa antroposentrisyyden, ihmisen ja luonnon erottamisen toisistaan sekä ihmisen kaikkivoipaisuuteen uskomisen vahingollisuutta, sekä toisaalta ekosentrisen näkökulman pedagogisia mahdollisuuksia näiden vaihtoehtona kasvatuksessa (ja ympäristökasvatuksessa) uudenlaista ihmisyyttä luovana erityisenä yhteiskunnallisena käytäntönä. (ks. luku 1.3.2.) Kestävän kehityksen diskurssilla vaikuttaa olevan erilaisista ympäristödiskursseista vakain asema YK:n ja sen alaisten organisaatioiden ohjaamassa kansainvälisessä keskustelussa ja linjauksissa kasvatuksen ja ympäristökasvatuksen tulevaisuudesta (ks. luku 1.1 ja 1.2). Siten se myös vaikuttaa vahvasti ympäristökasvatuksen määrittelyssä ja suuntaamisessa YK:n linjauksiin sitoutuneiden valtioiden kansallisissa kasvatuspoliittisissa linjauksissa. Japani on sekä sitoutunut näihin linjauksiin, että ollut itse erityisen aktiivinen juuri ympäristökasvatuksen rinnalle muodostuneen uuden kasvatuksen suuntauksen, kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen, ja sille omistetun YK:n teemavuosisikymmenen (UNDES 2005–2014) alulle panossa ja luotsaamisessa.

Kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen periaatteisiin kuuluu kasvatuksen ja erityisesti ympäristökasvatuksen uudelleen orientoiminen kestävästä kehityksen ja sen mukaisesti kestävästä yhteiskunnan rakentamiseen, eli tietynlaisten tulevaisuuden tavoitteiden toteuttamiseen. Tällainen instrumentalistinen ja normatiivinen näkökulma kasvatuksen määrittelyssä nähdään tässä työssä väistämättömänä, vaikka tällaista näkökulmaa kasvatukseen on myös kritisoitu (ks. luku 1.3.4). Tässä työssä kysymyksenasettelu kohdistetaan siihen, mitä tällä kasvatuksen väistämättömän

normatiivisella instrumentilla – kasvatuksella sosiaalistavana yhteiskunnallisena käytäntönä ja ihmisyyttä luovana käytäntönä – halutaan kasvattaa, eli minkälaisen tulevaisuuden kestävän yhteiskunnan toteuttamiseen se valjastetaan. Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen suuntaus nimensä mukaisesti edistää kestävää kehitystä, on kestävän kehityksen diskurssin ilmentymä ja siten lähtökohdiltaan antroposentrinen lähestymistavassaan ympäristöongelmiin ja ympäristöön (ks. luvut 1.3.3 ja 1.4). Ympäristökasvatuksen ja kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen väliseen suhteeseen on monta eri määritelmää, jotka painottavat eri suuntauksia, ja siten erilaisia päämääriä ja arvoja kasvatuksessa, ja Japanin sisäisestäkin keskustelusta vaikuttaa löytyvän useita tapoja nähdä tämä suhde (ks. luku 1.2). Esitän tässä työssä, että tähän paljon käsiteltyyn kysymykseen ympäristökasvatuksen ja kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen välisestä suhteesta palaaminen on aiheellista, koska siihen ei vieläkään vaikuta olevan Japanissakaan yksiselitteistä vastausta, vaikka siellä ahkerasti ajetaankin kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen asiaa, ja koska tämän suhteen määrittelyllä on merkitystä kasvatuksen päämäärien ja arvojen painotuksen tulkinnan kannalta.

Tässä työssä pyrin selvittämään, mikä tarkalleen on kestävän kehityksen diskurssin rooli nykyisin ympäristökasvatuksen määrittelyssä Japanissa, jonka väitetään Suomen ja muutaman muun maan lisäksi olevan ekologisen modernisaation diskurssin yksi mallimaa ja siten vahvasti kestävyiden diskurssin vaikutuksen piirissä (ks. luku 1.4.2), mutta jossa toisaalta myös tunnistetaan perinteiseksi ajatteluksi luonnon kanssa harmoniassa eläminen ja sen kunnioittaminen sekä tämän ajatuksen vaikutus ympäristökasvatuksellisessa ajattelussa (ks. luku 1.3.5). Tutkimuksen lähtökohtana on oletus, että kestävän kehityksen diskurssi on vahvasti läsnä japanilaisen ympäristökasvatuksen ohjauksessa, mutta suuntaan huomioni siihen, kuinka tämä diskurssi konkreettisesti vaikuttaa ja kuinka sen kanssa sovitetaan yhteen mahdolliset ristiriitaiset elementit, kuten perinteisenä pidetty luontoa kunnioittavat arvot. Tässä työssä tutkin siis seuraavia asioita:

1. kuinka ympäristökasvatuksen nähdään suhteutuvan kestävää kehitystä edistävään kasvatukseen,
2. millaiseksi määritellään ihmisen suhde ympäristöönsä ja luonnon arvo japanilaisissa ympäristökasvatuksen ohjausmateriaaleissa tällä hetkellä kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmenen jälkeen, ja
3. mikä on kestävän kehityksen diskurssin vaikutus näissä määritelmissä ja antroposentrisen näkökulman ja mahdollisten ekosentrisiksi tulkittavien arvojen ja päämäärien yhteensovittamisessa.

Otan japanilaisen ympäristökasvatuksen arvoja, päämääriä ja muuta ohjaamista edustavaksi aineistoksi japanilaiset *Ympäristökasvatuksen ohjausmateriaalit* ja keskityn niistä uusimpaan painokseen (ks. NIER KKKS, 2016). Selvitän, millaista diskurssia näissä materiaaleissa konstruoidaan erityisesti tutkimuskysymysteni kannalta, ja tässä prosessissa tarkastelen aineistoa siitä näkökulmasta, millaisia argumentteja siinä esitetään kasvatuksen olemuksesta tai ympäristöongelmien ratkaisun suhteen. Sen lisäksi, että aineisto itsessään voidaan nähdä diskurssin konstruktiona, vakiintuneet diskurssit jaettuina tapoina jäsenellä ja legitimoida tietoa ohjaavat

myös käytännön argumenttien eri osien muodostusta tietyllä tavalla ja tiettyyn juuri näille diskursseille ominaiseen suuntaan (ks. luku 1.3.1; luku 3.2). Tällä tavalla esimerkiksi kestävän kehityksen olemassa oleva diskurssi vaikuttaa sellaisten argumenttien muodostukseen, joita tämän työn aineistossa esiintyy siitä, kuinka ympäristöongelmia tulisi lähestyä ympäristökasvatuksen avulla, sekä siihen millaisia arvoja, päämääriä ja keinoja argumenteissa nostetaan esiin ja millä tavoin ympäristöongelmia ja muita olosuhteita kuvaillaan. Kestävän kehityksen diskurssi ei kuitenkaan ole sillä tavalla hegemoninen ympäristödiskurssi, että voitaisiin väittää, ettei muunkinlaisia diskursseja olisi samanaikaisesti vaikuttamassa päätöksenteon ja kasvatuksen suunnittelun ja toteutuksen eri vaiheissa. Tästä on osoituksena esimerkiksi luvussa 1.3 referoidut vaihtoehtoiset normatiiviset näkökulmat kasvatukseen. Siksi onkin kiinnostavaa ei vain se, kuinka kestävä kehitys näyttäytyy aineistossa, vaan kuinka siihen sovitetaan muuta ympäristökasvatuksen kannalta olennaista normatiivista sisältöä, vai sovitetaanko ollenkaan.

Lähestyn näistä materiaaleista eristämään aineistoa käytännönargumentatiivisina teksteinä, joissa siis rekonstruoidaan diskurssien ohjaamana argumentteja siitä, millaista ympäristökasvatusta Japanin kouluopetuksessa tulisi edistää, miksi ja miten, tai kuinka ympäristöongelmat tulisi ratkaista. Tässä analyysissä käytettävää metodologista viitekehystä esittelen tarkemmin luvussa 3. Aineiston argumentatiivista luonnetta ja julkaisujen genren merkitystä pohdin metodin sopivuuden kannalta tarkemmin erityisesti luvussa 4.2. Voidakseni vastata asettamiini tutkimuskysymyksiin, suoritan seuraavat tutkimustehtävät:

1. Argumenttien analysoinnin mahdollistamiseksi eristan ensin rajaamastani aineistosta käytännön argumentit ja niiden eri osat ja valmistan osien suhteiden välisen tarkastelun helpottamiseksi rekonstruktioargumenteista (operationalisointi). Käytän tässä Fairclough & Fairclough:n (2012) argumentaatioanalyysin työkaluja.
2. Tarkastelen sitten eristettyjen argumenttien osia ja kokonaisuuksia, sekä niiden muodostamaa jatkumoa tukeutuen Fairclough & Fairclough'n (2012) argumentaatioanalyysin ja kriittisen diskurssianalyysin yhdistävään viitekehykseen, jossa argumenttien pätevyyden punnitseminen perustetaan niiden eri osien hyväksyttävyydelle.
3. Etsin erityisesti kestävyiden diskurssin näyttäytymisen yhteydestä vihjeitä siitä, kuinka aineisto määrittelee ympäristökasvatuksen ja kestävä kehitys edistävän kasvatuksen toisiinsa nähden, sekä selvitan kuinka argumentit, niiden osat ja niiden sisäiset diskurssien sovittevat keskenään ja kokonaisuutena kestävyiden diskurssia vastaan osoitettua kritiikkiä vasten.

3 Metodologinen viitekehys

Tässä luvussa esittelen työni analyysia ja kritiikkiä ohjaavan teoreettisen ja metodologisen viitekehysten ja työkalut, joita käytän analyysini eri vaiheissa. Olen valinnut pääasialliseksi metodikseni argumentaatioanalyysin tukeman kriittisen diskurssianalyysin sellaisena, kuin se on

Fairclough & Fairclough:n (2012) rakentamassa viitekehyksessä. Tässä viitekehyksessä otetaan huomioon argumentaation konteksti ja arvopohja ja diskurssien (kuten kestävyys) rooli käytännön argumentaation rakenteiden kautta päätöksentekoa ja toimintaa viitoittamina voimina.

3.1 Argumentaatioanalyysi tekstin jäsentelyn välineenä (Fairclough ja Fairclough, 2012)

3.1.1 Käytännön argumentaatio ja rationaalinen toiminta

Politiikassa on suurelta osin kyse toiminnasta (kuten kasvatustoiminnasta, sen järjestämisestä ja tavoitteista) päättämisestä, ja tähän toimintaa ohjaavaan päätöksentekoon liittyvästä argumentaatiosta. Tällaista toimintaan tähtäävää argumentaatiota kutsutaan *käytännön argumentaatioksi*. *Käytännöllinen päättely* (engl. practical reasoning) on älyllinen päättelyprosessi, jonka kielellinen ilmentymä on käytännön argumentaatio. *Käytännön argumentit* ovat argumentteja tietyn *toimen* (esimerkiksi tietyn poliittisen käytännön) puolesta, muiden toimien sijaan, tai kustannuksella. (Fairclough & Fairclough, 2012; Walton, 2006.)

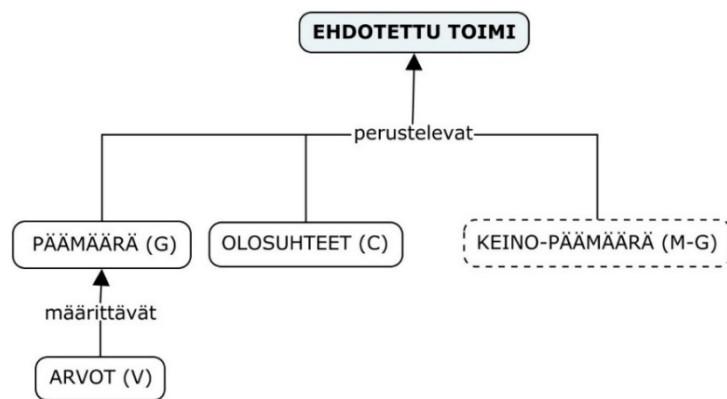
Käytännön argumentaatio yhtenä argumentaation lajina on yleensä luonteeltaan oletettavaa. Tämä tarkoittaa sitä, että tieto, johon argumentti perustuu ei ole todeksi todistettua ja tiedettyä, vaan luotettavuudeltaan oletuksen asteinen näkemys siitä miten asiat ovat. Olettavaa argumentaatiota tehdessä tehdään lähtökohtaisesti väliaikaisia, tiiviisti todeksi todistamattomia päätelmiä, jotta voitaisiin tehdä päätöksiä ja ryhtyä tilanteen vaatimiin toimiin. Koska olettava argumentaatio perustuu vankan tiedon sijaan olettamuksiin syy-seuraussuhteista, näitä väliaikaisia päätelmiä ja niihin perustuvia päätöksiä toimista pitäisi olla valmis muuttamaan ja korjaamaan paremman tiedon ilmetessä, mikäli päätöksentekoa ja sen pohjalta harjoitettavaa toimintaa halutaan pitää *rationaalisena*. (Walton, 2006:49–53.) Ihmisyhteiskunta rakenteineen ja mekanismeineen on niin monimutkainen muuttuva kokonaisuus, ettei parhaan kyvyn mukaan tieteellistä tietoa hyödyntävässä päätöksenteossakaan voida puhua muusta kuin olettavasta argumentaatiosta, jonka rationaalisuuden vaatimukseen vastataksaan on osoitettava paremmuutensa muihin mahdollisiin argumentteihin nähden oikeuttaakseen päätöksentekoa tietyn toiminnan puolesta.

3.1.2 Käytännön argumentin rakenne

Argumentit, kuten myös käytännön argumentit, koostuvat yksinkertaisimmillaan ilmaistuna premisseistä ja johtopäätöksistä, joita premissit tukevat. Hyvä argumentti tarjoaa hyvän syyn tai syitä väitteen tueksi tai kritiikiksi. Premisseissä ja johtopäätöksissä on molemmissa *propositioita*, jotka ovat ikään kuin premissien ja johtopäätösten takana oleva sisältö, tai se mitä niillä pelkistetyimmässä

muodossaan tarkoitetaan. Propositionit ovat luonteeltaan aina joko tosia tai epätosia, ja niitä esiintyy tyypillisesti juuri väittämiä muodostavissa virkkeissä. Yksi argumentin kritiikin keino onkin propositionien tunnistaminen (tosiksi tai) epätosiksi, jolloin argumentilta sellaisenaan katoaa pohja, ja sitä täytyy muuttaa. Loogisesti ajatellen, väitteen tekijä väittää samalla väitteen olevan tosi. (Walton, 2006.)

Argumentaatioanalyysin ensimmäinen vaihe on argumenttien tunnistaminen käsiteltävästä aineistosta, ja sen jälkeen niiden eri osasten tunnistaminen ja ryhmittely argumentin rakenteen rekonstruktioksi. Tekstistä argumentteja ja niiden premissejä ja johtopäätöksiä etsittäessä voidaan tarkkailla tiettyjen indikaattorisanojen esiintymistä. Indikaattorisanoja ovat sanoja, jotka merkkavat tekstissä premissejä (esim. ”Siitä syystä, että...”, ”Koska...”, ”Jos kerran...”) ja johtopäätöksiä (esim. ”Tästä seuraa...”, ”Voimme päätellä, että...”, ”Siispä...”), mutta se, että tekstissä on tällaisia sanoja, ei tarkoita, että tekstissä olisi välttämättä argumentteja, eivätkä näiden ilmausten ja sanojen esiintymiskohdat aina merkkavat argumenttien premissejä ja johtopäätöksiä. Muissakin kuin argumentatiivisissa teksteissä ja tekstien osissa käytetään näitä, ja on tärkeää tunnistaa, onko todella kyse argumentista, jota on oikeutettua arvioida argumentaation kritiikin keinoin. Kriittiseen argumentointiin liittyy aina *väitteitä*, jotka ovat jollakin tapaa *kyseenalaisia*, tai avoimia keskustelulle. (Walton, 2006: 5–7; 75–82.)



Kuvio 3 Käytännön argumentin rakenne (Fairclough & Fairclough, 2012: 45, 48. Kirjoittajan muokkaama, pelkistetty versio)

Tässä tulkinnassa käytännön argumentin rakenteesta olosuhteet, päämäärät, arvot ja keino-päämäärät ovat argumentaation lähtökohtia, eli premissejä, ja toimen ehdottaminen on johtopäätös. *Päämäärä* (merkataan tässä työssä kirjaimella G²²) tarkoittaa tulevaisuuden tilannetta, jossa toimijan *arvot* (V), eli todelliset intressit, joista toimija todellisuudessa välittää tai joista hänen tulisi välittää,

²² Fairclough & Fairclough (2012) käyttävät näitä samoja kirjaimia (lukuun ottamatta kirjainyhdistelmää AC, jonka kirjoittaja on lisännyt) merkitessään argumenttien eri osia, ja siitä syystä niitä käytetään selkeyden vuoksi myös tässä työssä suomenkielisten sanojen alkukirjainten sijaan. Kirjaimet viittaavat osille annettujen nimien englanninkielisiin vastineisiin, (G) *goal*, (V) *values*, (C) *circumstances*, (M-G) *means-goal* ja (AC) *action*.

tai vaihtoehtoisesti hänen *arvositoumuksensa* (engl. *value commitments*), ovat toteutuneet. *Olosuhteet* (C) tarkoittaa toimijan päätöksenteon ja toiminnan kontekstia, joka koostuu *luonnollisista faktoista*, sekä *sosiaalisista ja institutionaalisista faktoista* (toimijan arvositoumuksista). Luonnolliset faktat tarkoittavat sitä tietoa, mikä argumentoijalla on vallitsevasta tilanteesta, ja arvositoumukset tarkoittavat velvollisuuksia, lupauksia ja sosiaalisesti tunnustettuja (moraalisia) arvoja ja normeja, joita argumentoija pitää päämäärän (G) kannalta relevantteina. *Keino-päämäärä* (M-G) merkittynä argumentin rakenteeseen tarkoittaa *toimen* (AC) tunnistamista keinoksi saavuttaa päämäärä (G). (Fairclough & Fairclough, 2012: 44–51.)

Aiemmissa argumentaatioteorioissa on Fairclough & Fairclough:n mukaan otettu puutteellisesti huomioon kontekstin rooli, joten he lisäsivät sen omaan teoriaansa nimellä *olosuhteet* (C). Tietyn toimen ehdottamiseen ei päädytä vain lopullisen päämäärän lähtökohdasta, vaan sitä edeltää prosessi, jossa otetaan huomioon vallitseva tilanne niin, että ehdotettu toimi tulee oletetusti muuttamaan vallitsevaa tilannetta enemmän päämäärää määritteleviä arvoja myötäiseväksi. Nämä arvot voivat lisäksi olla joko toimijan todellisuudessa tunnustamia arvoja, tai sitten ympäröivästä vallitsevasta tilanteesta ja kontekstista tunnistettuja arvoja, normeja ja lupauksia, jotka argumentoija ottaa argumentaatioon mukaan *arvositoumuksina*, mutta joita hän ei välttämättä todellisuudessa pidä toimijan itse sisäistämänä arvoina. Huolimatta siitä, sitoutuuko toimija näihin ulkoisiin arvoihin vai ei, ne ovat silti läsnä argumentaation kontekstissa, tai tavallaan olosuhteissa, jotka argumentoija ottaa tiedostamattaan tai tiedostaen huomioon. Arvot vaikuttavat myös siihen, millaisia seikkoja ympäröivistä muista olosuhteista päätetään nostaa esiin argumenttia rakennettaessa. Tämä liittyy vahvasti representaatioiden kysymykseen, jota käsitelen tarkemmin luvussa 3.2.3. (Fairclough & Fairclough, 2012: 44–49.)

3.2 Argumentaatioanalyysin ja diskurssianalyysin kontribuutio normatiiviselle ja selittävälle kritiikille

Muutosvoimainen kriittinen yhteiskuntatiede tähtää yhteiskuntien sisäisten järjestelmien, mekanismien ja toiminnan kuvailun lisäksi niiden arvioimiseen sen suhteen, tekevätkö ne yhteiskunnasta sellaisen, kuin sen pitäisi olla, ja jos eivät, niin miksi ne niitä ei olla muutettu. Kriittinen yhteiskunnallinen analyysi on tällä tavoin luonteeltaan *deskriptiivistä* (eli kuvailevaa), *normatiivista* ja *selittävää*. Näitä kaikkia vaiheita analyysistä tarvitaan, jos halutaan löytää keinoja todella muuttaa yhteiskuntaa paremmaksi: Deskriptiivinen tutkimus saattaa yhteiskunnan tilan ja ilmiöt kriittisen tarkastelun piiriin ja analyysin ulottuville, normatiivinen analyysi paljastaa, että yhteiskunnassa on laillisesti toiminnassa etenkin sen alta vastaaville jäsenille vahingollisia

mekanismeja (kuten alkuperäiskansojen metsästysmaiden muuntaminen viljelymaaksi ja muiden ihmisten asutusalueiksi, tai kaikille ihmisille välttämätöntä hengitysilmaa saastuttava teollisuus), jotka uhkaavat sen jäsenten hyvinvointia. Selittävä kritiikki on kiinnostunut tekijöistä ja osasista, jotka mahdollistavat näiden mekanismien jatkuvan toiminnan, sekä toisaalta sen mitä tarvitaan halutun muutoksen aikaansaamiseksi. (Fairclough & Fairclough, 2012; erityisesti 12, 78–81.) Tässä luvussa esitellään argumenttien kriittisen arvioinnin periaatteita tämän viitekehyksen puitteissa. Argumenttien kritiikki ei kuitenkaan ole varsinaisesti itseisarvollista, vaan sillä tähdätään laajemman yhteiskunnallisen kritiikin – normatiivisen ja selittävän – pohjustamiseen.

3.2.1 Argumenttien arviointi ja kritiikki

Fairclough ja Fairclough:n mukaan Habermasin ajatuksissa argumentaation normatiivisesta kritiikistä²³, väitteen tehdessään puhuja tulee samanaikaisesti toimineeksi tiettyjen rationaalisen diskurssin *edellytysten* (engl. *presuppositions*) mukaisesti. Näitä edellytyksiä ovat seuraavat Habermasin esittämät *pätevyysvaatimukset* (engl. *validity claims*):

- Vaatimus siitä, että väite on *tos*i (teoreettisessa argumentaatiossa)
- Vaatimus siitä, että puhuja puhuu *totuudellisesti* (vilpittömästi)
- Vaatimus siitä, että toimi (tai ehdotettu toimi) on *oikeudellinen* toiminnan normistoon nähden (käytännön argumentaatio)

(Fairclough ja Fairclough, 2012: 98 [Habermas, 1984])

Tehdessään väitteen, puhuja siis samanaikaisesti asettaa sen alttiiksi kritiikille, joka voi pohjautua näiden pätevyysvaatimusten toteutumisen arvioinnille. Nämä pätevyysvaatimukset ovat läsnä argumentaation arvioinnissa ja kritisoinnissa kauttaaltaan, ja Fairclough & Fairclough ehdottavat omassa viitekehyksessään argumentin eri osasten arvioinnin vastaavan näitä kolmea pätevyysvaatimusten toteutumisen arviointia seuraavalla tavalla: Erilaisten representaatioiden virheettömyyden arviointi toimii propositioiden todenmukaisuuden arvioimisena, argumenttoijan käyttämien järkeistysten tai muun manipulaation paljastaminen pohjustaa argumenttoijan vilpittömyyden arviointia, ja käytännön argumentaatiota koskevat muut kriittiset kysymykset kattavat ehdotetun toimen oikeudellisuuden arvioinnin. Tällä tavoin Fairclough & Fairclough:n argumentaatioanalyysi ja kriittiset kysymykset saavat legitimitettinsä kattaessaan Habermasin

²³ Tässä normatiivinen kritiikki viittaa argumentin pätevyyden normatiiviseen arviointiin, ei yhteiskunnalliseen normatiiviseen kritiikkiin.

rationaalisen diskurssin edellytysten täyttymisen arvioinnin kaikkien kolmen pätevyysvaatimuksen osalta.

Näitä vaatimuksia vastaamaan Fairclough & Fairclough täydentävät Waltonin (2006) muotoilemia kriittisiä kysymyksiä, jotka ohjaavat toimintaan tähtäävän käytännön argumentaation oikeudellisuuden kriittistä arviointia toiminnan normistoon nähden. Kriittisessä arvioinnissa on hyödyllistä tarkastella argumentin eri osien suhteen tiettyjä asioita, jotka ovat olennaisia argumentin kumoamisen tai vasta-argumentin muotoilemisen kannalta. Olosuhteiden kuvailussa arvioidaan kuvailun rationaalista hyväksyttävyyttä, eli yksinkertaisesti sanoen sitä, voiko kuvailua parhaan tietomme valossa pitää paikkansapitävänä (ks. Fairclough & Fairclough, 2012: 52–53). Argumentaatioissa annettuja päämääriä ja arvoja tulee punnita muiden päämäärien ja arvojen kanssa sen suhteen, mitkä näistä tunnetuista arvoista ja päämääristä ovat tärkeimpiä, sekä sen suhteen, ovatko ne ristiriidassa toistensa kanssa. Argumentin johtopäätöksessä, eli ehdotetussa toimessa voidaan arvioida sen toteutettavuutta, sen toimivuutta muihin vaihtoehtoihin toimiin verrattuna, sekä ennen kaikkea sen mahdollista vahingollisuutta muiden arvojen ja päämäärien toteutumisen kannalta. (Fairclough & Fairclough, 2012: 62–68.)

3.2.2 Manipulaatio, legitimointi ja ideologisuus

Argumentaatioanalyysi ja diskurssianalyysi tarjoavat molemmat deskriptiivisen ulottuvuuden kriittiseen yhteiskunnalliseen tutkimukseen. Argumentin ”sisäisessä maailmassa” voidaan ainoastaan normatiivisesti arvioida sitä, onko argumentti ”hyvä” vai ”huono”, ei sitä, ovatko sen propositiot yhteiskunnan ja ihmisen hyvinvoinnin kannalta hyviä vai huonoja. Tätä arviointia (yhteiskunnallisen tutkimuksen normatiivista kritiikkiä) varten on ammennettava argumentin ja diskurssin ulkopuolelta tietoa ja vertailukohtia. Kriittinen diskurssianalyysi tutkii diskursseja ja niiden sisäisiä representaatioita, manipulaatiota sen eri muodoissa sekä ideologisuutta. Manipulaatiolla argumentaatioissa voidaan pyrkiä ajamaan omia etuja tai säilyttämään itselle edullinen valtasapaino. Argumentaatioissa representaatiot liittyvät erityisesti olosuhteiden kuvailuun tietyllä tavalla, ja manipulaatio voi liittyä ”järkeistyksiin” (engl. *rationalizations*), joissa puhuja esittää vilpillisesti toiminnalle jonkin muun perusteen, kuin miksi hän todellisuudessa puhuu sen puolesta. Peruste voi olla jokin yleisesti jaettu arvo, kuten ”reiluus”, joka perusteena toiminnalle antaa sille legitimitetin, jota vastaan on vaikea argumentoida. Tällainen yleisesti tunnustettu ja sitova arvo on vahva ja tehokas peruste asettaa jollekin toiminnalle. Puhujalla voi kuitenkin todellisuudessa olla lisäksi jokin muu motiivi ajaa tiettyä toimintaa, eikä ehdotettu toiminta edes välttämättä täytä reiluuden kriteereitä riittävässä määrin tai paremmin, kuin jokin vaihtoehtoinen

toimi. Tiettyä valta-asetelmaa ylläpitämään ja sen intressejä suojelemaan pyrkivää argumentaatiota voidaan pitää ideologisenä, jolloin sen tarkastelu jälleen palvelee normatiivista kritiikkiä. (Fairclough ja Fairclough, 2012: erityisesti 95–99.)

Ideologialla (ja sitä edustavalla ja ylläpitävällä argumentaatiolla ja diskurssilla) on vaikutuksia sosiaaliseen elämään, ja vaikutuksen muodostuminen vaatii ideologian leviämisen ja normalisoitumisen tarpeeksi laajan yleisön parissa. Tällaiset vakiintuneet ideologiat tarjoavat ihmisille valmiina uskomuksia ja intressejä, joiden pohjalle perustaa toimintansa ja argumentaationsa – syitä toimia. Valta, jota on tietyllä sosiaalisella ryhmällä toisiin ryhmiin nähden, näyttäytyy siis itseään suojelevana ideologiana, joka ohjaa toimia. Ideologiaan kytkeytyvät argumentit ovat diskurssissa vakiintuneita, toistuvasti eri konteksteissa käytettyjä argumentteja, jotka ”palvelevat tiettyjä intressejä, samalla esittäen ne kaikkien yleisinä intresseinä”. (Fairclough & Fairclough, 2012: 98–103, 116.) Tässä viitekehyksessä argumentaatioanalyysi yhdistyy kriittisen diskurssianalyysin kiinnostukseen ideologioista erityisesti tällaisten vakiintuneiden argumenttien kautta. Argumentaatioanalyysi ensinnäkin osoittaa tiettyihin diskursseihin kuuluvien vakiintuneiden argumenttien esiintymisen tarkasteltavassa tekstissä ja toisekseen se tarjoaa välineitä tällaisen vakiintuneen argumentin tarkempaan analyysiin ja kritiikkiin, joilla voidaan pohjustaa normatiivista yhteiskuntakritiikkiä.

3.2.3 Diskurssi ja representaatiot

Representaatiolla tarkoitetaan Fairclough & Fairclough’n (2012) viitekehyksessä yksinkertaisimmin sanottuna kielellistä ilmaisua, jolla esitetään argumentaatioissa esiin nostetut asiat tietynlaisina. Voidaan ajatella, että representaatioilla siis ikään kuin *edustetaan* (engl. *represent*) sitä asiaa, johon niillä viitataan, mutta ne eivät ole se asia itsessään jollakin positivistisella tavalla ajateltuna. Argumentaatioissa valitaan kielellisesti representoida asioita tietyllä tavalla toisten tapojen sijaan, ja nämä valinnat kertovat siitä, kuinka argumentoija näkee maailman, tai millaisena hän haluaa sitä esitellä muille. Fairclough & Fairclough’n näkökulmasta kriittisessä diskurssianalyysissä keskitytään liian usein vain representaatioihin ja niiden ongelmallisuuteen sellaisenaan. Heidän mielestään olisi sen lisäksi tärkeää selvittää, kuinka diskurssit antavat ainekset näille tietynlaisille representaatioille, jotka ovat argumenteissa usein *määritelmien* muodossa argumenttien perustelevissa osissa. Missä tahansa dialogissa tai tekstissä tehdyt määritelmät ovat aina valintoja useiden mahdollisten määritelmien joukosta, ja nämä valinnat ovat siis diskurssien ohjaamia. Diskurssien ohjaamat representaatiot ovat merkityksellisiä esimerkiksi siksi, että ne ohjaavat argumentoijaa tiettyihin päätelmiin toisten sijaan, ja tarjoavat *toimijoille* syitä tai perusteita *toimia*. Kun politiikassa käytetään

tällaisia retorisesti motivoituneita *suostuttelevia määritelmiä* (*persuasive definitions*), ne tulisi itsessään ymmärtää luonteeltaan argumentatiivisiksi, eli kyseenalaistettaviksi, jolloin niihin liittyy myös todistustaakka, ja ne ovat alttiita argumentaation kritiikille. (Fairclough & Fairclough, 2012: 85–95.) Suostuttelevat määritelmät sisältävät siis yhdenlaisia diskurssien ohjaamia propositioita – väitteitä, joita argumentaatioanalyysissä on syytä tarkastella kriittisesti.

Fairclough & Fairclough nostavat esille myös käsitteen *imaginaareista* (engl. *imaginaries*) päämääräpremissien sisältöinä ja diskurssien ohjauksen seurauksena. Argumentissa on mukana representaatioita maailmasta. Sellainen osa niistä, joka koskee olemassa olevaa todellisuutta, löytyy argumentin rakenteesta olosuhteisiin liittyvästä premissistä (C), mutta siihen sisältyy myös tulevaisuutta kuvittelevaa representaatiota, joka löytyy Fairclough & Fairclough:n esityksen mukaan päämääräpremissistä (G). Maailmaa representoivat diskurssit ulottuvat sisällöltään vallitsevan todellisuuden lisäksi myös tulevaisuuden (toivottua tai ei-toivottua) maailmaa kuvitteleviin ulottuvuuksiin, joita voidaan kutsua imaginaareiksi. Vallitseviin olosuhteisiin liittyvää representaatiota ja päämääriin liittyvää representaatiota, imaginaareja, koskee erilainen kieli (esimerkiksi verbien eri aikamuodot), jonka avulla ne voi erottaa toisistaan. Imaginaareilla (kuvittelulla) voi nähdä olevan tärkeä rooli yhteiskunnallisessa muutoksessa, koska ne motivoivat ja ohjaavat toimintaa tarjoamalla toiminnalle jonkin vielä toistaiseksi saavuttamattoman päämäärän – ei- olemassa olevan todellisuuden, johon pyrkiä. (Fairclough & Fairclough, 2012: 103–109.) Tällä tavoin imaginaarit liittyvät sekä argumentin rakenteen rekonstruoimiseen päämääräpremissien tunnistamisen yhteydessä, että sen kritiikkiin päämäärien ja niiden edustamien arvojen tarkastelussa normatiivista kritiikkiä pohjustettaessa.

Yhteenveto

Tässä luvussa olen kuvannut kriittisestä diskurssianalyysistä ja käytännön argumentaation analyysistä koostuvaa metodologista viitekehystä, jonka Fairclough & Fairclough (2012) ovat rakentaneet. Tämä viitekehys mahdollistaa argumentatiivisen tekstin jakamisen argumenttien eri osiksi suhteineen, argumenttien kritiikin tukeutuen näiden eri osien ja niiden suhteiden pätevyyden arviointiin, sekä sen tutkimisen, millä tavoin diskurssit vaikuttavat argumenttien premissien rakentumiseen ja näiden premissien kautta esimerkiksi poliittiseen päätöksentekoon tai kasvatuksen päämäärien linjaamiseen. Tämä viitekehys tarjoaa tämän työn pääasialliset analyysin ja kritiikin työkalut, joilla pyrin selvittämään, kuinka kestävyiden diskurssi vaikuttaa ympäristökasvatuksen ohjaamisessa, ja kuinka aineistossa sovitetaan kestävä kehityksen diskurssin informoimat arvot ja

uskomukset muihin arvoihin ja uskomuksiin, joita kestävän kehityksen diskurssin kriittisessä arvioinnissa on nostettu esiin.

4 Aineiston esittely

Tässä luvussa kuvailen analyysin kohteeksi valittua aineistoa ja pohdin sen käsittelyyn liittyviä haasteita: aineiston genreä ja sen merkitystä analyysissä, sekä sitä mitä argumentaatiossa ehdotettujen toimien toiminnan normisto tarkoittaa tässä työssä ja kuinka se rajataan.

4.1 Japanilaiset ympäristökasvatuksen ohjausmateriaalit

Tämän työn aineistoksi on valittu japanilainen julkaisu *Ympäristökasvatuksen ohjausmateriaali* (jap. *Kankyōkyōiku-shidōshiryō*). Tämän julkaisusarjan yksittäiset julkaisut koskevat kouluopetuksen eri opetusasteita, ja niiden uudistukset on julkaistu aina kansallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistuksia myötäillen. Niistä uusimmat versiot on toimittanut Japanin opetus-, kulttuuri-, urheilu-, tiede- ja teknologiaministeriön (MEXT) ja Japanin kasvatuspolitiikan tutkimuksen instituutti *Kokuritsu-kyōikuseisaku-kenkyūjo* (*National Institute for Education Policy Research*, lyh. NIER) alainen Opetussuunnitelmatutkimuksen keskus *Kyōikukateikenkyū-sentaa* (lyhennetään tässä työssä KKKS) vuosina 2014 (lastentarhan ja alakoulun opetus) ja 2016 (yläkoulun opetus). Kaikkien tähän saakka ilmestyneiden painosten tiedot ovat nähtävillä taulukossa 2.

Taulukko 2 Ohjausmateriaalien julkaisujärjestys

Vuosi	ESD	Julkaisija
1991 Kesä		文部省*
1992 Marras		文部省*
1999		文部省*
2005	UNDESD alkaa	
2007 Loka		NIER KKKS
2008		MEXT
2014 Marras	UNDESD päätyy	NIER KKKS
2016 Huhti		NIER KKKS
2017 Maalis		MEXT
2018 Maalis		MEXT

Nimi	Suomenos	Opetusaste
環境教育指導資料 中学校・高等学校編	Ympäristökasvatuksen ohjausmateriaali: yläkoulu ja lukio	Yläkoulu ja lukio
環境教育指導資料 小学校編	Ympäristökasvatuksen ohjausmateriaali: alakoulu	Alakoulu
環境教育指導資料 中学校・高等学校編	Ympäristökasvatuksen ohjausmateriaali: yläkoulu ja lukio	Yläkoulu ja lukio
環境教育指導資料 小学校編	Ympäristökasvatuksen ohjausmateriaali: alakoulu	Alakoulu
小・中学校の 新学習指導要領	Ala- ja yläkouluopetuksen opetussuunnitelman perusteet	Ala- ja yläkoulu
環境教育指導資料 幼稚園・小学校編	Ympäristökasvatuksen ohjausmateriaali: lastentarha ja alakoulu	Lastentarha ja alakoulu
環境教育指導資料 中学校編	Ympäristökasvatuksen ohjausmateriaali: yläkoulu	Yläkoulu
小・中学校の 新学習指導要領	Ala- ja yläkouluopetuksen opetussuunnitelman perusteet	Ala- ja yläkoulu
高等学校学習指導要領	Lukio-opetuksen opetussuunnitelman perusteet	Lukio

*) *Monbushō* (engl. Ministry of Education, Science, Sports and Culture) (suom. Opetus-, tiede-, urheilu- ja kulttuuriministeriö)

Nämä julkaisut on tarkoitettu ympäristökasvatusta järjestävien lastentarha-, alakoulu- ja yläkouluopettajien opetusta tukevaksi materiaaliksi. Kukin julkaisu käsittelee ympäristökasvatuksen peruseriaatteita Japanissa yleisellä tasolla, sekä ympäristökasvatuksen merkitystä, tarkoitusta, päämääriä ja järjestämistä kunkin opetusasteen pedagogiset erityisvaatimukset huomioiden. Julkaisuihin liittyy lisäksi kokoelma onnistuneina pidettyjen ympäristökasvatuksen kouluprojektien kuvauksia, joita opettajat voivat hyödyntää konkreettisina esimerkkeinä oman opetuksensa suunnittelussa. Uudistusten yhteydessä painokset ovat muuttuneet sisällöltään ja painotuksiltaan 1990-luvun alusta viimeisimpään julkaisuun saakka. Kirjoitus- ja editointityössä on ollut mukana lastentarha-, alakoulu- ja yläkouluopettajia ja rehtoreita ympäri maata, yliopisto-opettajia ja tutkijoita, MEXT'in alaisia henkilöitä, sekä NIER KKKS:n alaisia henkilöitä, joista NIER KKKS:n johtaja on kirjoittanut kulloisenkin esipuheen.

Tämän työn analyysissä käytetään julkaistuista painoksista uusinta, vuoden 2016 yläkoulun ympäristökasvatusta koskevaa painosta ja erityisesti sen ensimmäistä lukua, joka keskittyy ympäristökasvatuksen peruseriaatteisiin ja lähtökohtiin Japanissa. Argumentaatioanalyysi datan redusoinnin ja argumenttien tunnistuksen ja rekonstruoinnin osalta kohdistetaan painoksen lukuihin 1.1.1, 1.1.2 ja 1.1.3 (NIER KKKS, 2016: 6–11), mutta argumenttien tulkinnassa hyödynnetään tarpeellisilta osin myös julkaisun muita lukuja (ks. Liite 4).

Sen lisäksi että tämä painos tarjoaa tuoreimman katsauksen ympäristökasvatuksen ohjaukseen Japanissa, painos on kirjoitettu ja julkaistu vähän (alun perin Japanin ehdottaman) UNDES:n päättymisen jälkeen, joten siinä voi odottaa olevan näkyvissä UNDES:n synnyttämiä ajatuksia ja näkemyksiä siitä mitä sen jälkeisen ympäristökasvatuksen pitäisi intensiivisen, KEEKä edistäneen vuosikymmenen jälkeen olla.

4.2 Aineiston genrestä

Vaikka aineistoni ei kuulu puhtaasti sellaiseen poliittisen argumentaation genreen, kuin mitä Fairclough & Fairclough (2012) käsittelevät (*deliberaatio*, eli poliittinen puinti), siinä on silti paikoin, erityisesti alussa, ympäristökasvatukseen liittyviä tiettyjä linjauksia perustelevaa *argumentatiivista* ainesta, josta on mahdollista rekonstruoida kokonaisia argumentteja heidän viitekehyksensä mukaisesti. Aineistoni genre ammentaa tulkintani mukaan useammasta eri esi- ja alagenrestä (argumentti, narratiivi, selitys, puhe, käsikirja...), joten yksi työni kannalta kiinnostava seikka on myös, kuinka hyvin argumentaatioanalyysi sopii sovellettavaksi tällaiseen aineistoon, tai sen sisäiseen argumentaatioon.

Diskurssianalyysin aineistona nämä julkaisut edustavat kirjoitettua, julkaistua aineistotyyppiä. Niiden kohdalla kyseessä ei ole koululaisille suunnattu oppikirja tai muu opiskelun tueksi tarkoitettu opetusmateriaali, eikä toisaalta myöskään kansalliset ja velvoittavat opetussuunnitelman perusteet, vaan julkaisusarja, jonka voi velvoittavuudessaan ajatella olevan jotain siltä väliltä. Habermasin mukaan kommunikatiivinen toiminta tähtää ymmärryksen lisääntymiseen ja merkitysten keskinäiseen vaihtoon, kun taas strateginen toiminta tähtää tiettyjen haluttujen vaikutusten tuottamiseen (Fairclough, 2004: 67–71). Fairclough soveltaa tätä ajatusta myös genreihin. Tämän erottelun tekee haasteelliseksi muun muassa se, että näennäisesti kommunikatiivinen teksti ja genre saattaakin olla tarkemmin tarkasteltuna implisiittisesti strateginen, ja toisaalta teksteissä ja genreissä saattaa olla päällekkäin kommunikatiivisia ja strategisia päämääriä. Teksteillä ja genreillä voi olla useita tarkoituksiperiä, jotka ovat mahdollisesti hierarkkisessa suhteessa toisiinsa. (Fairclough, 2004: 67–71, 214). Opetusta ohjaavaksi tarkoitettuna materiaalina tälle aineistolle lienee leimallista, että sillä on tekstinä selkeä ennalta tulkittavissa oleva tarkoitus, tässä tapauksessa opettajien opetustyön tukeminen ja toisaalta johdatteleminen tiettyyn suuntaan – opettajilta odotetaan tietynlaista toimintaa näiden julkaisujen lukemisen jälkeen. Näin ollen julkaisujen genreissä on selkeästi strategisia elementtejä, mutta niissä epäilemättä on löydettävissä myös kommunikatiiviseksi tulkittavia puolia, kuten julkaisujen lopussa olevien

kasvatusprojektiesimerkit, joiden tarkoitus on lähinnä havainnollistaa niitä ennen esitettyjä asioita. Strategisuus voi olla kytköksissä poliittisuuteen ja ideologisuuteen, ja kasvatuksesta puhuttaessa se oletettavasti on kytköksissä niihin. Julkaisun tarkoitus on johdattelun kautta vahvasti sidoksissa erilaisiin eksplisiittisiin ja implisiittisiin arvovalintoihin – siihen, millaisia arvoja koulumaailmassa ja opetuksessa halutaan viestiä, opettaa ja sosiaalistaa, ja millaisten arvojen ja ideologian pohjalle opetus kehoitetaan rakennettavan. Tekstillä voi jo lähtökohtaisesti olettaa olevan vahvat normatiiviset perustat, vaikka se esitettäisiin tekstin sisäisesti näennäisen neutraalina, yleisesti hyväksyttynä suunnannäyttäjänä. Samalla tavoin, kuin luvussa 1.1 sivuamani kansainväliset linjaukset ja tulkinnat, tässä työssä analyysini aineistoksi valitsemani materiaalit sijoittuvat genrenä ikään kuin idean tasolle, jolla voidaan ottaa osaa oikeastaan vielä merkittävässä määrin keskusteluun siitä, mitä otetaan mukaan ympäristökasvatuksen ja KEKin toteutukseen ja millaiselle maailmankatsomukselle ja arvopohjalle ne rakennetaan, vaikka niitä edeltääkin opetussuunnitelman perusteet ja kansallisen tason sitoutuminen KEKiin liittyviin kansainvälisiin linjauksiin.

Samassa tekstissä voi olla käytössä useita eri genrejä, jolloin puhutaan genrejen sekoituksesta (engl. *genre mixing*), jonka seurauksena joskus syntyy myös uusia genrejä. Tästä vielä astetta laajemmalla tasolla voidaan huomata, että joskus sosiaaliin tapahtumaketjuihin liittyvät tekstit muodostavat eri genrejen ”ketjun” (engl. *genre chain*), joka kertoo saman tiedon uudelleen kontekstualisoimisesta. (Fairclough, 2004: 31–35.) Oman tulkintani mukaan tämän työn aineistoksi valittu julkaisusarja on oikeastaan osa tällaista genreketjua, jonka edeltäviksi vaiheiksi voidaan ajatella esimerkiksi ainakin opetussuunnitelman perusteet, koulutuspoliittinen päätöksenteko ja kansainväliset linjaukset, ja jonka seuraaviksi vaiheiksi voidaan ajatella esimerkiksi opettajan tekemä opetussuunnitelma ja opetustapahtuma. Tulkitsen, että samalla tavoin kuin strategia ja kommunikoitava informaatio, diskursseissa vakiintuneet argumentit kulkevat tällaista genreketjua pitkin eteenpäin ja vakiintuvat entisestään.

4.3 Toiminnan normistosta aineistossa

Deliberaation genrestä ja kriittisestä yhteiskunnallisesta tutkimuksesta kirjoittaessaan Fairclough & Fairclough (2012) viittaavat lähinnä yhteiskunnan jäsenten hyvinvoinnille vahingollisiin toimiin. Ympäristöpolitiikan ja ympäristökasvatuksen näkökulmasta tarkasteltavien toimien vahingollisuus nähdään kohdistuvan kuitenkin yleensä ensisijaisesti ”ympäristöön”, ”luontoon” tai ”luonnonympäristöön” ja sen muihin eliöihin ja toissijaisesti erilaisten seurannaisvaikutusten kautta yhteiskunnan jäseniin (ihmisiin), vaikka ihminen onkin arvottamassa muutoksia ja

määrittelemässä niitä omasta näkökulmastaan ”ongelmiksi”. Tässä työssä argumenttien kritiikissä tullaankin siis käsittelemään ympäristökasvatuksen ohjauksessa ehdotettujen toimien mahdollista ongelmallisuutta ei vain ihmisten välisen oikeudellisuuden kannalta, vaan sitä enemmän ihmis-yhteiskunnan ja ympäristön välisen kanssakäymisen oikeudellisuuden kannalta.

Tässä kohtaa on tarpeellista selventää mitä tämän työn aineiston puitteissa *toiminnan normiston* ajatellaan pitävän sisällään. Toiminnan normisto tarkoittaa tämän työn metodologisessa viitekehyksessä sitä normistoa, jonka puitteissa argumentaation johtopäätöksenä esitettävä toiminta tulee tapahtumaan, ja jota vasten argumentaation oikeudellisuutta arvioidaan. Koska tämän tutkimuksen kohteena on ympäristökasvatuksen linjausten diskurssi ja sen vaikutukset, ”toiminta” viittaa tässä yhteydessä yhtäältä ympäristökasvatukseen ja sen järjestämiseen muodollisessa kasvatuksessa sekä muuhun ympäristökasvatuksen järjestämiseen kytkeytyvään toimintaan, sekä toisaalta ympäristöongelmien ratkaisuun laajempaan kasvatukselliseen ja maailmanpoliittiseen päämääränä. Aineiston käytännön argumentaatiossa ehdotetut tietyt toimet ovat ehdotuksia siitä millaista näihin liittyvän toiminnan pitäisi olla ja miksi. Ilmiselviä toimijoita taas tulevat olemaan kasvattajat, jotka suunnittelevat ja toteuttavat ympäristökasvatusta, mutta toimijoita voi olla muitakin, ja ainakin toiminnan seuraukset tulevat koskemaan olemassa olevia sukupolvia ja tulevia sukupolvia. Kirjoittajilla on omat normatiiviset lähtökohtansa, mutta tämän työn aineiston kohdalla arvositoumukset mitä luultavimmin heijastelevat esimerkiksi MEXTin tai muiden ministeriöiden antamia ulkoisia normatiivisia lähtökohtia: olisi erikoista, jos tällainen teksti poikkeaisi kansallisen päätöksenteon asettamista reunaehdoista normatiiviselle asetelmalle.

Koska ympäristökasvatuksen linjaaminen ja edistäminen (jotka tapahtuvat aina tietyn normiston mukaisesti) koskevat kasvatusta, on niillä vaikutusta kasvatusta toteuttavien opettajien lisäksi opetuksen kautta vähintään koko muodollisen kasvatuksen piirissä olevaan väestöön, kokonaiseen kansalaisten sukupolveen. Tällöin tämä kasvatuksen kohderyhmä on myös argumentaation arviossa huomioon otettava toimija, joskin tällä varttuvalla sukupolvella ei ole vielä sijaa yhteiskunnan päätöksenteossa ja argumentaatiossa, joka ohjaa linjauksia ja kasvatusta, vaan heidän toimijuutensa on lähtökohtaisesti melko suppeaa. Kasvatettavat ovat siis epäilemättä kasvatuksen valta-asetelmissa altavastaajan asemassa (ks. pedagoginen paradoksi, luku 1.3.2). Lisäksi, koska on kyse ympäristökasvatuksesta, joka pohjimmiltaan liittyy ihmisen suhteeseen ympäristöön, ympäristön itsensä voi ajatella olevan yksi äänetön ja päämäärätön toimija, joka ei pysty osallistumaan argumentaatioon suojellakseen itseään vahingolliselta päätöksenteolta tai ympäristön tuhoamiseen johtavan kasvatuksen seuraamuksilta. Ympäristöä tällä tavalla äänettömänä ja toimijuudettomana toimijana tarkastellen on helpompi ymmärtää Kopninan (2012)

huomautus siitä, että ihminen ei intuitiivisesti tule valinneeksi (ekosentristä) ympäristön näkökulmaa, ellei siihen erikseen ohjata (ks. luku 1.3.4).

Ympäristökasvatuksessa on siis valta-asetelmallisesti kyse ainakin politiikan vallasta kasvattajiin, kasvattajien vallasta kasvatettaviin ja kasvatettavien (mutta myös kasvattajien, poliitikkojen ja kaikkien muiden yhteiskunnan jäsenten) vallasta ympäristöön ja luontoon nähden. Tällä vallalla tarkoitan ihmisen teknologista potentiaalia muokata ympäristöä niin merkittävästi, että puhutaan jo jopa *antroposeenisestä* ²⁴ aikakaudesta. Lisäksi vaikka kyse on kansallisesta ympäristökasvatuksesta, se on kuitenkin hyvin merkittäväällä tavalla kytköksissä kansainväliseen kehitykseen ympäristökasvatuksen ja ympäristöongelmien (jotka ovat luonteeltaan pitkälti kansainvälisiä) ratkaisun suunnan määräytymisessä. Toiminnan normistoon luetaan tässä analyysissä siis ympäristöongelmien kansainvälisen tason ratkaisu, myös ja ennen kaikkea siksi, koska aineisto itse nostaa sen tehtäväksi. Toiminnan normistoa ajatellen tässä työssä pyritään ottamaan lisäksi edeltävässä kritiikissä peräänkuulutetun ekosentrisen näkökulman mukaisesti huomioon ympäristö havaittavan todellisuuden konkreettisena asiana, joka on sekä tapahtumien kenttä, toimija, että toiminnan kohde, mutta jolla ei ole minkäänlaista *toimijuutta* yhteiskunnassa. Argumentaatiota peilataan siis ekosentriseen näkökulmaan, vaikkei se itse olisi välttämättä aineiston lähtökohta. Tässä peilauksessa haetaan otetta normatiiviseen kritiikkiin, jota argumentaation sisäinen analyysi tai diskurssianalyysi eivät yksin voi tuottaa, mutta jota aiemmassa ympäristö- ja kasvatustilafilosofisessa pohdinnassa on jo hahmoteltu (ks. luku 1.3).

5 Analyysi

Tämä luku käsittää aineiston analyysin ja argumenttien arvioinnin. Ensin luvussa 5.1 kerrotaan analyysin toteutuksesta ja aineistosta esiin nousseista piirteistä, jotka vaikuttivat analyysin kulkuun ja datan tunnistamiseen ja luokitteluun argumentin osiksi. Luvussa 5.2 jokaisen argumentin kohdalla on kuvattu pelkistetty rekonstruktio argumentista sekä tarkemmin millaisia argumentin osia tekstistä on tunnistettu. Argumentin yksityiskohtainen rekonstruktio ja argumentin rakennetta ja sen osien suhteita havainnollistava yksityiskohtainen diagrammi ovat lisäksi liitteinä (ks. liitteet 5–10) työn lopussa.

²⁴ Antroposeenillä tarkoitetaan yleensä uutta geologista aikakautta, joka seuraa edellistä aikakautta, holoseeniä, ja jonka ajatellaan alkavan siitä, kun ihmisestä on tullut planeettamme tärkein ympäristöä pysyvästi muokkaava tekijä (esimerkiksi tulivuortenpurkausten tai asteroidien sijaan). Sillä voidaan tarkoittaa myös nykyajan moninaisten ja monimutkaisten ympäristöongelmien vyyhtiä, ekokriisiä. (ks. esim. Toivanen & Pelttari 2017).

Tässä työssä vaihdellaan ensisijaisen teorialähtöisen ja toissijaisen aineistolähtöisen analyysin välillä. Datan redusointi analyysin kannalta olennaiseen osaan tapahtuu argumentaatioanalyysin muotoa palvelevalla tavalla: indikaattori-ilmauksilla haetaan argumentaatioon liittyvää ainesta ja argumentin eri osia tekstistä olettaen, että teksti on argumentatiivista, ja tämän työn puitteissa vieläpä olettaen, että argumentaatio on poliittista. Argumentin rekonstruktiovaiheessa redusoitua ainesta ryhmitellessä ja argumenttia kokonaisuudeksi hahmotellessa täytyy kuitenkin palata tekstiin kokonaisuutena ja vertailla jatkuvasti representoiko redusoitu data ja sen ryhmittely tekstin kokonaisuutta, argumentaation kulkua ja argumentin osien suhteita hyväksyttävällä tavalla. Lopputuloksena saavutettu (diagrammimuotoinen) argumentin rekonstruktio on aina muodoltaan ja kompleksisuudeltaan argumentista (aineistosta) riippuvainen, mutta sen koostavat peruselementit (premissit: päämäärät, arvot, olosuhteet ja johtopäätökset: ehdotettu toiminta) noudattavat metodologisen viitekehyksen mallia. Analyysin alkuvaiheessa tuotetun aineiston representoinnin pätevyyden tarkkailu on mielestäni erityisen tärkeää, koska kyseessä on yritys soveltaa lähtökohtaisesti eri genren analyysiin tarkoitettua metodologiaa.

Argumenteista etsitään vastauksia aiemman kestävän kehityksen diskurssia ja antroposentristä lähestymistapaa ym. kohtaan esitetystä kritiikistä heränneisiin kysymyksiin, kuten mikä on ympäristökasvatuksen ja kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen välinen suhde ja mikä on ihmisen suhde luontoon ja ympäristöön. Samalla selvitetään, millaista diskurssia argumentit konstruoivat sekä toisaalta kuinka argumentteja ohjaavat diskurssit näyttäytyvät, tulevat haastetuiksi tai vahvistuvat. Argumentteja ja niiden konstruoimaa diskurssia arvioidaan ja kritisoidaan argumenttien rakenteisiin ja kokonaisuuksiin viitaten Fairclough & Fairclough:n (2012) viitekehyksen kritiikin keinoin.

5.1 Argumentaatioanalyysin toteutus

Ensin aineistoksi rajatuista teoksen luvuista tunnistettiin argumentit (A1-A3) muodostava aines, etsimällä käytännön argumentaatioon kuuluvia kehotuksia jonkinlaisille toimille. Näiden kehotusten ympäriltä rajattiin sitten näitä toimien ehdotuksia perustelevat, argumentin premissit muodostava aines. Sen jälkeen tämä aines jaettiin kokonaisuudessaan argumentin muodostaviin osiin, joita ovat olosuhteet, joita merkattiin kirjaimella [C], arvot [V], päämäärät [G], toimet [AC] ja keino-päämäärät [M-G], joista eroteltiin kirjoittajien ulkopuolisilta tahoilta lainaama aines kirjaimella u. Tässä käytettiin samoja kirjaimia kuin Fairclough'in mallissa, lukuunottamatta

toimia, joille Fairclough't eivät erikseen määrittäneet kirjainta, mutta jotka tässä datan jäsentelyn helpottamiseksi merkittiin kirjainyhdistelmällä [AC].

Taulukko 3 Argumenttien osien kirjainkoodaus

Kirjainkoodi	Englanninkielinen sana, johon kirjain viittaa	Suomenno
(A		argumentti)
C	<i>circumstances</i>	olosuhteet
V	<i>values</i>	arvot
G	<i>goal</i>	päämäärä
AC	<i>action</i>	toimi
M-G	<i>means-goal</i>	keino-päämäärä
u(C, V...)	u = ulkopuolisen tahon tunnistama (olosuhde, arvo...)	

Kun argumentin muodostavat osat oli tunnistettu tekstistä, ne numeroitiin datan jäsentelyn helpottamiseksi. Kaikki olosuhteita kuvaava aines jaettiin selkeyden vuoksi kokonaisuudessaan kolmeen sisällön mukaan numeroituun osaan: [C1] ongelmat, jotka halutaan ratkaista tai välttää, [C2] olosuhteet, jotka halutaan säilyttää ennallaan, ja [C3] muut, neutraalit olosuhteet ja elementit. Tunnistettut päämäärät [G] numeroitiin niiden tekstinsisäisessä esiintymisjärjestyksessä (G1, G2, G3...), ja arvot [V] numeroitiin siten, että niiden numero korreloi sen osan kanssa, josta arvo tunnistettiin. Toimet [AC] numeroitiin myös esiintymisjärjestyksessä, ja keino-päämäärät [M-G] numeroitiin siten, että ne korreloivat perustelemissa toimien numeroiden kanssa.

5.1.1 Argumentin osien tunnistamisesta

Datan käsittelyn alkuvaiheessa argumentteja etsittäessä keskityttiin sellaisten indikaattori-ilmausujen etsimiseen, jotka viittaavat ehdotettuihin toimiin (esim. [verbi] + *hitsuyō ga aru* (suom. [verbi] on tarpeellista), [verbi] + *koto ga jūyō* (suom. [verbi] on tärkeä)). Näiden indikaattori-ilmausten merkkeamat ehdotetut toimet ovat siis käytännön argumenttien tapauksessa argumenttien johtopäätöksiä.

Toimia merkkeavia indikaattori-ilmauksia etsiessä oli kiinnostavaa havahtua siihen, että peräänkuulutettuja toimia merkkeavat ilmaukset kääntyivät herkästi suomeksi muotoihin ”on tarve/on tarpeellista” ja ”on tärkeä”. Tämä johtunee siitä, että japanille tyypillisesti, toisin kuin Fairclough’iden englanninkielisissä esimerkeissä poliittisista puheenvuoroista, tekijä usein häivytetään. Esimerkiksi sen sijaan, että kirjoitettaisiin *Wareware wa jizokukanōna shakai o kōchiku*

shinakereba narimase (suom. Meidän täytyy rakentaa kestävä yhteiskunta), kirjoitetaankin passiivimuotoa käyttäen *Jizokukanōna shakai o kōchiku suru koto ga tsuyoku motomerareteimasu* (kirjaimellisesti ”kestävän yhteiskunnan rakentamista halutaan/vaaditaan vahvasti”). Toisekseen tämä ilmiö selittyy osittain aineiston genrellä. Aineisto ei ole varsinaisesti kiistettäväksi tai arvioitavaksi argumentiksi tarkoitettu teksti, vaikka sitä voikin käsitellä sellaisena, vaan se on tarkoitettu hyväksyttäväksi sellaisenaan ohjeistona. Tekijöiden häivyttäminen vahvistaa vaikutelmaa yleisesti hyväksytystä totuudesta, ja liittyy myös argumentin (kansainväliseen,) yhteiskunnalliseen ja institutionaaliseen legitimointiin, jossa oikeutus haetaan ulkoapäin, itseä suuremmista tunnustetuista auktoriteeteista (kuten YK tai opetusministeriö). Tässä työssä ei kuitenkaan ole tarkoituksena tehdä tarkempaa kieleen keskittyvää analyysia japanin kielen argumentaatioon liittyvistä erityispiirteistä, vaan tyydytään vain tarpeellisilta osin argumentin osien tunnistamiseen ja niiden sisältöjen tulkitsemiseen.

Argumentin osia tunnistettaessa tekstistä hahmoteltiin erikseen menneisyyteen liittyvä aines, nykyisyyteen liittyvä aines ja tavoiteltuun, vielä toteutumattomaan tulevaisuuteen ja toimiin liittyvä aines. Huomattiin, että tulevaisuuteen liittyvä aines indikaattori-ilmauksineen viittasi päämääriin ja imaginaareihin, joihin pyritään (esim. [-]ni mukete (suom. [-]:an tähdättäessä)), sekä osittain toimiin, jotka mahdollistavat niiden saavuttamisen (esim. [-]dekiruyō[-], (suom. jotta voitaisiin [-], on tehtävä [-])), tai toisaalta harvemmin epäsuotuisiin olosuhteisiin, joihin ei haluta joutua (esim. [-]nitodome, (suom. ehkäistään [-]:n laajentuminen [-]:aa pidemmälle)). Tulevaisuuteen saatettiin viitata suoraan tulevaisuutta tarkoittavilla ilmauksilla, kuten *shōrai no sedai no nizu* (suom. tulevien sukupolvien tarpeet), *jizokukanōna mirai* (suom. kestävä tulevaisuus). Jotkin ilmaukset taas kertoivat jonkin ei vielä olemassa olevan asian rakentamisesta tai luomisesta kuten [-]o hagukumu kyōiku ([-]:aa kasvattava kasvatus) ja [-]o kōchiku suru (suom. rakentaa _). Lisäksi sellaiset ilmaisut kuten [-]no tame no kyōiku (suom. [-]:n vuoksi tehtävä kasvatus / [-]:aa edistävä kasvatus), [-]suru tame ni [-] (suom. jotta voitaisiin tehdä [-], on tehtävä [-]), [-]bitsuyō ga arimasu (suom. on tarve [-]:lle) viittasivat toimiin, joita tehdään tai joita tulisi tehdä jonkin tarpeellisenä pidetyn mutta toistaiseksi vielä toteutumattoman asian saavuttamiseksi. Tiettyjen olotilan muutosta (voimistumista tai vähentymistä) kuvaavien ilmausten kuten [-]o kasoku suru (suom. nopeuttaa [-]:aa), [-]o kyōka suru (suom. vahvistaa [-]:aa), [-]o kōjō saseru (suom. kohottaa [-]:aa), [-]o sokonau (suom. menettää [-]) tulkittiin niin ikään liittyvän kuviteltuun mahdolliseen tulevaisuuteen, jonka muodosta muutoksen suunta kertoo.

Menneisyyteen liittyvä aines taas taustoitti ja selitti sitä, mikä historiassa on johtanut vallitseviin olosuhteisiin (esim. [-]to natta (suom. [-]:sta tuli [-]); [-]yōni narimashita (suom. [-] alkoi

[-])) tai millaisia toimia ja päätöksiä on tehty (esim. [-]ga *saitaku sare mashita* (suom. [-] otettiin käyttöön); [-]ga *kettei sareta* (suom. päätettiin [-])). Suuri osa menneisyydestä kertovasta aineksesta aineistossa paljastui institutionaaliseksi legitimoinniksi, jossa kansainvälisissä kokouksissa tehdyt linjaukset ja päätökset sekä esimerkiksi kansallisella tasolla toteutetut lainuudistukset ohjasivat ympäristökasvatuksen suuntaa ja pönkittivät sen tärkeyttä. Menneen ja tulevan väliin jäävä nykyisyyteen liittyvä aines kertoi joko millaiset olosuhteet nyt vallitsevat (esim. *Ima, sekai wa* (suom. Tällä hetkellä maailma on ...)), tai mitä tässä hetkessä pitää tehdä (esim. [-] *hitsuyō ga arimasu* (suom. [nyt] on tarve [-]:lle)); [-]ga *motomerareteimasu* (suom. [-]: aa kaivataan/tarvitaan [nyt])).

Nykyisyyteen ja tulevaisuuteen viittaavasta aineksesta etsittiin jälleen eri indikaattori-ilmausten avulla välineellisiä suhteita, jotka ilmaisisivat keinoja päämäärän saavuttamiseksi ja merkkaisivat siten eksplisiittisesti toimien keino-päämääriä (esim. [-] *suru tameni*[-]; [-] *no tameni*[-]; [-] *ni yori*[-]; [-]ga *dekiru yō*[-]; [-] *o tōshite*[-] (suom. jotta voitaisiin tehdä [-], on tehtävä [-]; [-]:n aikaansaamiseksi on tehtävä [-]; [-]:n avulla; jotta [-]:n tekeminen olisi mahdollista, on tehtävä [-]; [-]:n kautta saadaan aikaiseksi [-])).

Viimeisenä tunnistettiin argumenttia motivoivat arvot. Arvoihin viittaavaksi ainekseksi tulkittiin suurimmaksi osaksi argumenttien päämäärissä [G] esiintyvät sellaiset asiat, joiden tavoittelua tai asemaa tekstissä ja argumentissa ei perusteltu sen enempää, vaan jotka esitettiin ikään kuin itseisarvoisina asioina, jotka kertovat kirjoittajien maailmankuvasta. Arvoiksi tulkittuja asioita saattoi esiintyä muissakin kuin päämäärien yhteydessä, ja argumentin analyysissä ne saattoivat paikoitellen olla päällekkäisiä jonkin muun funktion kanssa (esim. asia x tulkittiin sekä päämääräksi, (silloin kun toimi tähtäsi siihen), että arvoksi, jos siihen tähtäämiseen ei annettu mitään lisäsyitä).

Otoksista poimittu ja luokiteltu aines koottiin lopuksi kaikki tunnistetut argumentin osat sisältäviksi rekonstruktioiksi, joiden perusteella piirrettiin argumenttien rakenteen ja osasten välisten suhteiden hahmottamista helpottavat kuviot.

Argumenttien osien tunnistamisen ja erottelun yhteydessä osoittautui erityisen haastavaksi paikoin päätellä kuinka jotakin asiaa määrittelevän aineksen funktiota argumentin muodostuksessa tulisi tulkita. Tällaisia kohtia olivat jostakin pääsanasta (kuten *kasvatus*) kertovat pitkät määrittelevien ilmausten ketjut, joista suomen kielen kohdalla puhutaan partisiippilausekkeina tai partisiippirakenteina. Analyysissä päädyttiin yleensä kohtelevaan määrittelevää ainesta yhtä merkityksellisenä osana argumenttia, kuin pääsanakin, ja niiden sisältö jaoteltiin argumentin eri osiin kuuluvaksi.

5.1.2 Lainauksista ja referoinnista

Argumenteissa esiintyy runsaasti kirjoittajien ulkopuolisten tahojen tekemien määritelmien ja linjausten ym. suoraa lainaamista ja referointia. Nämä määritelmät ja linjaukset ovat kansallisen tai kansainvälisen tason jonkinlaiseen konsensukseen perustuvia tulkintoja vallitsevista olosuhteista, tavoiteltavista päämääristä ja niiden saavuttamiseksi tarpeellisista toimista. Suoran lainauksen voi tulkita melko voimakkaaksi retoriseksi keinoksi, joka antaa suuren painoarvon lähteen edustamalle kannalla ja valitsemalle sanamuodolle. Niitä on käytetty tässä aineistossa aina vailla kritiikkiä ja vastakkainasettelua, kirjoittajien sellaisenaan hyväksymänä aineksena, ja ne epäilemättä esitellään aineistossa sen vuoksi, että niiden ajatellaan olevan kirjoittajia ja heidän yleisöään sitovia kehotuksia ja määritelmiä ym., eikä niiden esittely ole retoriselta funktioltaan vain tietoa välittävää historian kuvailua. Aineisto ei ole ”neutraali” oppikirja, eikä laeva historiakatsaus, vaan sen suhteellisen tiiviin ensimmäisen luvun alalukuineen tarkoitus on esitellä, taustoittaa ja perustella aineiston itsensä historialliset, koulutuspoliittiset, pedagogiset ja kasvatuksen päämääriin liittyvät lähtökohdat. Tekstissä esiteltäviä tapahtumia ja linjauksia käytetään perusteluna ja tarkentavana viitemateriaalina kirjoittajien omille johtopäätökselle ja ehdotetuille toimille. Näistä syistä on mielestäni perusteltua lukea myös nämä suorat lainaukset sisältöineen osaksi kirjoittajien tekemiä käytännön argumentteja, ja tulkita, että ne ovat asioita, joita kirjoittajat pitävät oikeutettuina ja kunnioittamisen, huomioon ottamisen ja toteuttamisen arvoisina asioina. Nämä lainausten ja referoinnin sisäiset elementit on siis luokiteltu samalla tavoin kuin muukin teksti olosuhteisiin, arvoihin, päämääriin ja toimiin, ja sen lisäksi, että ne sijoittuvat tarkasti ottaen olosuhteiden kuvailun (C3) sisään, ne on tässä analyysissä lisäksi niputettu kunkin argumentin kohdalla kirjoittajien omaksumiksi implisiittisiksi päämääriksi [G] ja arvoiksi [V] ym., jotka vaikuttavat kirjoittajien tekemiin johtopäätöksiin ja niiden sisältämiin esityksiin toimista [AC].

Vaikka lainattu aines tunnistetaan ja eritellään argumentin osiksi, erottelu luonteeltaan intertekstuaalisten, eli lainatuista julkaisuista ulkoapäin otettujen ainesten ja kirjoittajien itse tuottaman aineksen välillä on pohdinnan kannalta tarpeellista, joten ulkopuolelta omaksutut ja tunnistetut olosuhteet, arvot, päämäärät ja toimet merkittiin kirjaimella *u* (ulkopuolinen), niiden varsinaisten koodimerkintöjen (C, V, G, AC) lisäksi.

Yksi ”ulkopuolisten” ja kirjoittajien ”omien” päätelmien ja tulkintojen erottelun kannalta kiinnostava ilmaus on aineistossa kauttaaltaan runsaasti käytetty passiivimuotoinen verbi *[-]ga motomerareteiru*, jonka voi tulkita tarkoittavan (mahdollisten muiden tulkintojen lisäksi) joko ”halutaan/vaaditaan [-]” tai ”on tarve [-]:lle”. Passiivista käytettäessä haluava, vaativa tai

tarvitseva taho ei ole selvillä, ellei sitä ilmaista erikseen jonkinlaisella agentin merkillä (esim. [-]ni yotte[-], suom. [-]:n toimesta [-]), eikä aineistossa tämän ilmaisun yhteydessä yhdessäkään kohdassa ollut merkitty agenttia. Paikoin jää siis tulkinnanvaraiseksi, tarkoitetaanko tällä ilmaisulla kussakin kohdassa jotakin tiettyä tarpeen ilmaissutta tahoja, vai ikään kuin yleisesti hyväksyttyä japanilaisten (ja välillä koko ihmiskunnan) yhteistä tarvetta.

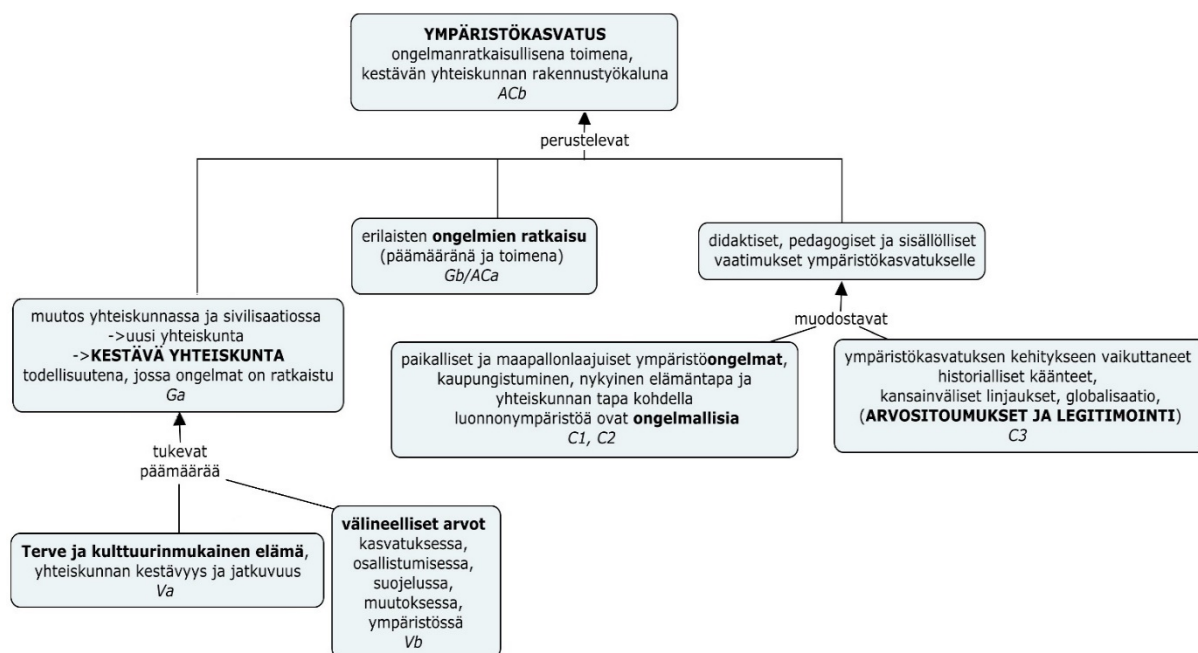
Walton (2006: 10–11) huomauttaa, ettei tulkinnanvarainen väite voi olla propositio, jolloin se ei myöskään voi olla premissi eikä johtopäätös. Tässä tapauksessa, vaikka ei olisi varmaa selvyyttä siitä, onko kyseessä jonkin tietyn tahon esittämä vaatimus, vai yleinen tarve, on kuitenkin selvää, että kirjoittajat tunnistavat tarpeen olevan olemassa. Tällä perusteella katson, että osittain tulkinnanvaraiseksi jääviä osia voi nämä rajoitteet huomioon ottaen kuitenkin käsitellä argumentin osina. Käytin vihjeenä ilmauksen ympäröivää kontekstia ja tarvittaessa tulkitsin, että ilmauksella viitataan oletettavasti jonkin tietyn tahon esittämään vaatimukseen, vaikkei tahoja olisi merkitty agentin merkillä. Esimerkiksi joissain kohdissa ilmaisua käytettäessä mainitaan tapahtuma, jonka puitteissa ”ilmaistiin tarve jollekin”, joten näissä tapauksissa lienee oikeutettua tulkita, että tarpeen ilmaisevaksi tahoksi on tekstissä tarkoitettu siinä tapahtumassa olleet vaikuttajat ja heidän julkituomansa johtopäätökset.

Seuraavaksi esittelen näiden periaatteiden mukaisesti eriteltyt ja analysoidut argumentit yksitellen sisältöineen.

5.2 Argumenttien rekonstruoiminen

5.2.1 Argumentti 1 ”*Laajeneva ympäristökasvatus*” suostuttelevana määritelmänä

Ensimmäinen tunnistettu argumentti (Argumentti ympäristökasvatukselle kestävän yhteiskunnan rakennustyökaluna) rajattiin koko luvun 1.1.1 *Laajeneva ympäristökasvatus* (ks. Liite 1, rivit 3–45; Liite 4) käsittäväksi kokonaisuudeksi. Tässä luvussa hahmoteltiin vallitsevia maailman olosuhteita ja ympäristökasvatuksen kehitysvaiheita kansainvälisellä tasolla. Argumentti 1 alkaa koko argumentin tiivistävällä päättelyketjulla, jossa laajenevien ympäristöongelmien riepottelemassa maailmassa on kiireellinen tarve uudentyyppiselle, kestäväälle yhteiskunnalle, jonka rakentamista ympäristökasvatus tukee. Tätä seuraa nykyisen maailmanajan luonnehtiminen ”globalisaation aikakaudeksi” ja sitten katsaus joihinkin historian käännteisiin, joiden nähdään vaikuttaneen merkittävästi ympäristökasvatukseen ja laajentaneen sitä. Lopuksi palataan epäsuorasti alun päätelmään siitä, että yhteiskunnassa tarvitaan muutos, ja tietynlainen ympäristökasvatus on siksi tärkeää.



Diagrammi 1 Argumentti 1 tiivis esitys

Diagrammissa 1 on hahmoteltuna tämä karkea kuvaus Argumentin 1 rakenteesta, ja sitä seuraa yksityiskohtaisempi selostus argumentin kunkin rakenteellisen osan (C, G ja V, AC ja M-G) tulkitusta sisällöstä, sekä tarkka piirros argumentin sisältämien eri osien ja vaiheiden suhteista. Liitteessä 5 on nähtävissä yhteenveto kaikista argumentista A1 tunnistetuista osista yksityiskohtaisine sisältöineen ja Liitteessä 6 on nähtävissä argumentin hienorakennetta kuvaava diagrammi, josta Diagrammi 1 on yhteenveto.

5.2.1.1 Olosuhteet [C]

Tässä argumentissa mainittiin ja kuvailtiin selkeästi ratkaistaviksi ongelmiksi tulkittavia olosuhteita [C1], jotka ovat osittain olleet olemassa jo jonkin aikaa.

Esimerkki: Liite 1, rivit 21–22

このころようやく社会では、科学（生態学）的な保護・保全手法に止まらず、自然環境に大きな負荷をかけている社会や文明の在り方そのものを見直す必要があると意識されるようになりました。 *Kono koro yōyaku shakai de wa, kagaku(seitai-gaku)-tekina hogo/hozen-shuhou ni todomarazu, shizen-kankyō ni ōkina fuka o kaketeiru shakai ya bunmei no arikata sonomono o mina osu hitsuyō ga aru to ishiki-sareru yō ni narimashita.*

Suomennos: Tuolloin, yhteiskunnassa alettiin vihdoinkin tunnistaa tarve, ei vain tieteelliselle (ekologiselle) suojelulle ja ennallaan säilyttämiselle, vaan myös tarve arvioida kriittisesti sellaista yhteiskuntaa ja sivilisaatiota itsessään, jotka kuormittavat mittavasti luonnonympäristöä.

Ongelmallisiksi tunnistettuja olosuhteita löydettiin ja luokiteltiin olosuhteiksi [A1C1.1]...[A1C1.11], joista [A1C1.1] maailmassa on valloillaan ... saasteongelmia sekä maailmanlaajuisia

ympäristöongelmia (Liite 1, rivit 6–9), [A1C1.3] *ympäristön kuormitus* (Liite 1, rivi 12–15) ja [A1C1.11] *läheisen ympäristön ongelmat ja lähialueen ja maailmanlaajuiset ympäristöongelmat, jotka ovat kytköksissä toisiinsa* (Liite 1, rivit 12–15) liittyivät ympäristöön ja sen tilaan.

Olosuhteet [A1C1.2] *tämä [A1C2.2] on koko maailman yhteisesti ratkaistava pulma* (Liite 1, rivit 10–11), [A1C1.4] *on suuri tarve kestävän yhteiskunnan rakentamiselle* (Liite 1, rivit 12–15), [A1C1.5] *ympäristökasvatus on yhä tärkeämpää* (Liite 1, rivi 14–15), [A1C1.6] *globalisoituneessa yhteiskunnassa on tarve tietynlaiselle, siihen sopivalle ympäristökasvatukselle, joka on syvästi kytköksissä sen nykyiseen olemukseen* (Liite 1, rivi 17), [A1C1.7] *yhteiskunta ja sivilisaatio kuormittavat ympäristöä* (Liite 1, rivit 21–22), [A1C1.8] *on kiireellinen tarve kansainvälisille toimille (jotka ovat kestävä kehitys tai sen edistäminen)* (Liite 1, rivit 29–31), [A1C1.9] *toiminnallamme ja elintavoillamme on raskaita vaikutuksia sekä meihin kaikkiin, että tuleviin sukupolviin* (ibid.) ja [A1C1.10] *nyt [XII]:n ja [XIII]:n jälkeisenä aikana on tarve uudelleen arvioida yhteiskunnan tapaa kohdella luonnonympäristöä ja uudelleen arvioida ympäristökasvatuksen merkitys* (Liite 1, rivit 37–38) liittyivät yhteiskunnan tilaan ja muutoksen tarpeeseen yhteiskunnassa ja ihmisen sivilisaatiossa. Kirjoittajat huomauttivat lisäksi, että nykyaikaa kutsutaan yleisesti ”globalisaation ajaksi”, mistä tunnistettiin kirjoittajien ulkopuolisen tahon määrittelemä olosuhde [A1uC3.1] *(yleisesti) nykyaika on globalisaation aikaa* (Liite 1, rivi 16).

Olosuhteiksi ja entiteeteiksi, joiden haluttiin säilyvän ennallaan ja joita haluttiin suojella [A1C2], tunnistettiin olosuhteet [A1C2.1] *eheä ja rikkauksiaan tarjoava ympäristö* (Liite 1, rivit 4–5), [A1C2.2] *ihmiskunnan ja eliöstön elinympäristöt, joita uhkaa vakavat vaikutukset* (Liite 1, rivit 10–11) ja [A1C2.3] *rajallinen maapallon ympäristö ja resurssit ja haavoittuvainen ekosysteemi* (Liite 1, rivit 12–15). Näiden lisäksi kirjoittajat mainitsevat yhden itsensä ulkopuolisten tahojen tunnistaman uhattuna olevan elementin, joka oli tekstissä lainatun Brundtlandin komission tekemän määritelmän sisäinen [A1uC2] *tulevien sukupolvien kyky tyydyttää tarpeensa (on uhattu)* (Liite 1, 29–31).

Tekstistä tunnistetuista neutraaliksi tulkituista olosuhteista ja entiteeteistä [A1C3] useat liittyivät jonkinlaisiin historiallisiin määritelmiin ja säädöksiin. Näitä olivat [A1C3.2] *[I]:ssa tehtiin esitys ”ympäristökasvatukselle”, jonka käyttö yleistyi [II]:n [ü]:n seurauksena* (Liite 1, rivi 18–19), [A1C3.4] *[III]:ssä vahvistettiin ympäristökasvatuksen päämäärät [A1uG1.1] ja tavoite [A1uG1.2]*, [A1C3.6] *Brundtlandin komission raportin jälkeen laajaan käyttöön levinnyt käsite ”ympäristöoikeudenmukaisuus” tarkoittaa sukupolvien välistä oikeudenmukaisuutta, eli sen tiedostamista, että meidän toimintamme vaikutukset ulottuvat oman sukupolvemme yli vielä syntymättömien sukupolvien elämään* (Liite 1, rivit 32–34), ja [A1C3.7] *tämä ajattelutapa (kestävä kehitys ja ympäristöoikeudenmukaisuus) yhdistyi [VI]:n yhteisymmärrykseen maailmanlaajuisiin ympäristöongelmiin liittyvistä kansainvälisistä toimista, ja [VII]:n jälkeen [VIII]:n esitykseen kestävästä kehityksestä edistävälle kasvatukselle ja UNDESD:n aloittamiseen* (Liite 1, rivit 35–36).

Näihin historiallisiin mainintoihin liittyi ulkopuolisia tulkintoja olosuhteista [A1uC], sekä ulkopuolisesti asetettuja päämääriä [A1uG], ja arvoja [A1uV], joita olivat

(olosuhteen [A1C3.4] sisäisesti)

- päämäärä [A1uG1.1] (*Belgradin kokous*) *ympäristökasvatuksen päämäärät ovat ” tietoisuus, tieto, asenne, taito, arviointikyky, osallistuminen ”* (Liite 1, rivit 23–24) ja sen kautta ilmaistut ihmiseen liittyvät
- arvot [A1uV1.1] *ihmisten tietoisuus, tieto, asenne, taito, arviointikyky ja osallistuminen,*
- päämäärä [uG1.2] (*Belgradin kokous: Belgrad Charter*) *ympäristökasvatuksen tavoite on ”Kasvattaa ympäri maailman ihmisiä, jotka ovat tietoisia ja kiinnostuneita ympäristöstä ja siihen liittyvistä eri ongelmista, sekä suuntantunteita tämänhetkisten ongelmien ratkaisuun ja tulevien ongelmien ennaltaehkäisemiseen, ja joilla on tiedot, taidot, asenne, taito ja toimintakyky toimia yksilöinä ja yhdessä muiden kanssa ”* (Liite 1, rivit 25–28) ja sen kautta ilmaistut ihmiseen liittyvät
- arvot [A1uV1.2] *ihmisten tietoisuus, kiinnostus ympäristöstä ja ongelmista ja ongelmien ratkaisusta ja ennaltaehkäisemisestä, ja tiedot, taidot, asenne, taito ja toimintakyky toimia yksilöinä ja yhdessä (ongelmanratkaisun välineinä),*

ja

(olosuhteen [A1C3.5] sisäisesti)

- määritelmä [A1uC3.2] (*Brundtlandin komissio*) *” kestävä kehityksen ” määritelmä on ” kehitys, joka tyydyttää nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa ”* (Liite 1, rivit 29–31), joka sisälsi toistaiseksi realisoitumattoman
- päämäärän [A1uG8] *kestävä kehitys ja*
- arvot [A1uV8] *kestävyys ja kehitys, sekä*
- päämäärän [A1uG8.1] *ihmiskunnan tarpeiden tyydyttyminen ja*
- päämäärän [A1uG8.1] *tulevien sukupolvien tarpeiden tyydyttyminen (meidän jälkeemme) ja*
- arvot [A1uV8.1] *nykyisen ihmiskunnan tarpeet ja*
- arvot [A1uV8.2] *tulevien sukupolvien tarpeet.*

Nämä ulkopuolelta lainattuna materiaalina käsiteltävät ainekset nähdään samalla aineekseksi, johon kirjoittajat sitoutuvat totuutena, tavoiteltavina päämäärinä ja kunnioitettavina arvoina. Niistä johdettiin implisiittinen päämäärä [A1implG12] *kaikki tabojen (I...XIII) asettamat päämäärät [A1uG1 ...A1uG8] ovat päämääriä, joihin myös me sitoudumme pyrkimään* ja implisiittinen arvo [A1implV12] *kaikki tabojen (I...XIII) tunnustamat arvot [A1uV1...A1uV8] ovat arvoja, joiden mukaisesti myös me sitoudumme asettamaan päämäärämme ja niihin tähtäävät toimet.* Ne toimivat kirjoittajien oman aineksen vakuuttavuutta ja ehdotettujen toimien legitimeettiä vahvistavana aineksena.

Kirjoittajien ulkopuolisiin historiallisiin toimijoihin suoraan viittaamattomia, neutraaleiksi tulkittuja olosuhteita ja tapahtumia olivat [A1C3.1] *kaupungistuminen ja elintapojen muutos* (Liite 1, rivit 7–9), [A1C3.3] *ympäristövallankumouksen aikana alettiin vihdoinkin tunnistaa (tarve ekologisen suojelun lisäksi luontoa kuormittavan yhteiskunnan ja sivilisaation kriittiselle tarkastelulle)* (Liite 1, rivit 20–22), [A1C3.5] *käsite ”kestävä kehitys” on vaikuttanut ympäristökasvatukseen merkittävästi* (Liite 1, rivit 29–31), [A1C3.8] *ympäristökasvatus on tällaisten maailman kehitysvaiheiden ja eri aikakausien kautta laajentunut globaalilla tasolla* (Liite 1, rivit 39–40) ja [A1C3.9] *luonnonympäristöt ja elinympäristöt eroavat alueittain, ja niillä on erityispiirteitä ja ongelmia* (Liite 1, rivit 41–42). Näistä [A1C3.8] oli eräänlainen yhteenveto,

joka kokoaa edellä kuvaillut tapahtumat ja linjaukset tulkintaa globaalista maailmasta ja sen vaatimuksista perustelevalle todistusaineistoksi.

5.2.1.2 Päämäärät [G] ja arvot [V]

Argumentti 1 alkoi seuraavalla painokkaalla, yleismaailmallisena totuutena esitetyllä väitteellä:

Esimerkki: Liite 1, rivit 21–22

健全で恵み豊かな環境を維持することは、人間が健康で文化的な生活を確保していく上で欠くことができないものです。Kenzen de megumiyutakana kankyō o iji suru koto wa, ningen ga kenkō de bunka-tekina seikatsu o kakubo shiteiku ue de kaku koto ga dekinai mono desu.
Suomennot: Mikäli ihmiset haluavat varmistaa terveen ja kulttuurinmukaisen elämän jatkumisen, on eheän ja rikkauksiaan tarjoavan ympäristön säilyttäminen välttämätöntä.

Tästä väitteestä tulkittiin päämääräksi [A1G1.1] *terveen ja kulttuurinmukaisen elämän jatkuminen* (Liite 1, rivit 4–5), jolle päämäärä [A1G1.2] *eheän ja rikkauksiaan tarjoavan ympäristön säilyttäminen (on välttämätöntä [A1G1.1]:n saavuttamiseksi)* (Liite 1, rivit 4–5) on tavoiteltavuudessaan alisteinen. Näihin sisältyy kyseenalaistamattomat arvot [A1V1.1] *terve ja kulttuurinmukainen elämä* ja [A1V1.2] *eheä ympäristö, joka takaa ihmisen terveen ja kulttuurinmukaisen elämän*, joista [A1V1.2] on välineellinen arvo ihmisen toivotunlaista elämää ylläpitävänä rakenteena.

Näitä seurasi ympäristön suojelemiseen ja yhteiskunnan muutokseen liittyviä päämääriä ja niihin kytkeytyviä arvoja, alkaen päämäärästä [A1G1.3] *maailmanlaajuisten ympäristöongelmien ja kaupunkien ja asumiseen liittyvien saastumisen ongelmien ratkaiseminen* (Liite 1, rivit 7–9), jota seurasi päämäärä [A1G1.4] *ekosysteemin, ja ihmiskunnan ja eliöstön elinympäristöjen säilyvyyden takaaminen* (Liite 1, rivit 10–15), josta on tulkittavissa arvo [A1V1.4] *ekosysteemi ja ihmiskunnan ja eliöstön elinympäristöt*. Kestävän yhteiskunnan rakentamista peräänkuulutetaan ratkaisuna [A1AC2] ja siihen ohjaa päämäärä [A1G2] *kestävä yhteiskunta* (Liite 1, rivit 12–15), joka sisälsi arvot [A1V2] *yhteiskunnan kestävyys ja jatkuvuus*. Olosuhteissa [A1C3.3] *ympäristövallankumouksen aikana alettiin vihdoinkin tunnustaa (tarve ekologisen suojelun lisäksi luontoa kuormittavan yhteiskunnan ja sivilisaation kriittiselle tarkastelulle)* (Liite 1, rivit 20–22) sana *yōyaku* (suom. vihdoinkin) viittasi siihen, että myös kirjoittajat tunnustivat eksplisiittisesti päämäärän [A1G3] *ekologisen suojelun lisäksi muutos yhteiskunnassa ja sivilisaatiossa*. Olosuhde [A1C1.8] *on kiireellinen tarve kansainvälisille toimille (jotka ovat kestävä kehitys tai sen edistäminen)* (Liite 1, rivit 29–31) ja siihen liittyvä päämäärä [A1G5] *[A1uG8]:n mukainen kestävä kehitys* (ibid.), tulkittiin siitä, että kirjoittajat tulkitsevat lainatun kestävä kehityksen määritelmän ilmaisevan ”kiireellistä tarvetta kansainvälisille toimille” (Liite 1, rivit 29–31), ja siitä, että tällaisen määritelmän mukainen kestävä kehitys ei ole vielä realisoitunut. Päämäärät [A1G7] *vakavien*

vaikutusten hillitseminen (Liite 1, rivit 32–34), [A1G8] *uusi yhteiskunnan tapa kohdella luonnonympäristöä* (Liite 1, rivit 37–38) ja [A1G11] *maapallon ympäristön huomioiva ongelmanratkaisu* (Liite 1, rivit 43–45) sisälsivät oikeastaan kaikki arvona [A1V11] *maapallon ympäristön*.

Lisäksi argumentissa 1 esiintyi suoraan ympäristökasvatukseen tai toivottuihin muutoksiin ihmisissä ja heidän ajattelussaan liittyviä päämääriä ja arvoja. Näitä olivat päämäärä [A1G4] *ympäristökasvatus, joka sopii globalisoituneeseen yhteiskuntaan, eli* [A1uG1.1]:n, [A1uV1.1]:n, [A1uG1.2]:n ja [A1uV1.2]:n mukaiset *ympäristökasvatuksen päämäärät* (Liite 1, rivit 17–28), johon sisältyy välineellinen arvo [A1V4] *ympäristökasvatus globalisoituneen yhteiskunnan työkaluna*, ja joka kuvastaa kirjoittajien sitoutumista Belgradin kokouksessa muodostettuihin ympäristökasvatuksen peruseriaatteisiin ja päämääriin. Nämä päämäärät ja tavoitteet sisältöineen toistuvat myös argumentin loppupuolella kirjoittajien omin sanoin tekemässä tulkinnassa siitä, mitä ympäristökasvatuksen pitäisi olla nyky-yhteiskunnassa. [A1G4]:n lisäksi ihmisten asenteisiin ja ajatuksiin liittyviä päämääriä olivat [A1G6] *ihmisten tietoisuus siitä, että toimintamme vaikutukset ulottuvat oman sukupolvemme yli vielä syntymättömien sukupolvien elämään* (Liite 1, rivit 32–34), joka viittaa arvoon [A1V6] *syntymättömät sukupolvet toimimme seurausten kärsijöinä*, [A1G9] *ymmärrys siitä, että läheisen ympäristön ongelmat kytkeytyvät lähialueen ympäristöongelmien kautta maailmanlaajuisiin ympäristöongelmiin* (Liite 1, rivit 43–45) ja Belgrad Charterin mukaisesti [A1G10] *tahto, taito, asenne, kyky toimia ja arvot, jotka tähtäävät maapallon ympäristön huomioivaan ongelmanratkaisuun* (ibid.), joka viittaa näissä kasvatuksellisisa päämäärissä tunnistettuun arvoon [A1V10.1] *ihmisten tahto, taito, asenne, kyky toimia ja arvot ongelmanratkaisun avaimena*.

Näiden päämäärien yhteydessä esiintyneiden arvoista kertovien elementtien lisäksi tekstistä tunnistettiin arvoja, jotka esiintyivät ehdotettujen toimien sisäisesti. Näitä olivat toimen [A1AC2] *kestävän yhteiskunnan rakentaminen* (Liite 1, rivit 12–15) yhteydessä eriteltyjen toimien [A1AC1.1] *ympäristön kuormituksen minimoiminen ja resurssien kierron suunnitteleminen* (ibid.), [A1AC1.2] *kaikkien yksilöiden täytyy osallistua ympäristön suojeluun* (ibid.) ja [A1AC1.3] *osallistumista tukevien talouden ja yhteiskunnan mekanismien rakentaminen* (ibid.) sisältä tunnistetut arvot [A1V2.1] *kaikkien yksilöiden osallistuminen* (versus yksilöistä riippumattomat toimet, kuten lainsäädäntö tai yritysten pakotteet ym.) ja [A1V2.2] *talous ja yhteiskunta* (jotka nähdään vankkumattomina entiteetteinä ihmiskunnan tulevaisuudessa), sekä toimen [A1AC9] *ympäristökasvatus, jolla kasvatetaan tahto, taito, asenne, kyky toimia ja arvot, jotka tähtäävät maapallon ympäristön huomioivaan ongelmanratkaisuun* (Liite 1, rivit 43–45) sisältämä arvo [A1V10.2] *ympäristökasvatus välineenä ihmisten tahdon, taidon, asenteen, kyvyn toimia ja arvojen kasvattamisessa*.

5.2.1.3 Toimet [AC] ja keino-päämäärät [M-G]

Argumentissa 1 tultiin johtopäätöksiin useasta suoraan ympäristökasvatusta toimenä kuvaavasta suosituksesta, joita olivat [A1AC3] *ympäristökasvatusta on tärkeää totenttaa (päämäärien [A1G1] ja [A1G2] tavoittelussa sekä tämän jälkeen mainittavien seikkojen valossa)* (Liite 1, rivit 12–15) ja [A1AC7] *ympäristökasvatus välineenä tämän ajan pulmien ratkaisussa ja päämäärien [A1G5], [A1G6], [A1G7], [A1G8] saavuttamisessa* (Liite 1, rivit 37–38) (ja keino-päämäärä [A1M-G7] *ympäristökasvatus on merkityksellistä näitä tavoiteltaessa*). Eri ympäristöjen erityispiirteisiin ja ongelmien keskinäiseen kytkeytyneisyyteen ja ympäristökasvatukseen liittyvä toimi oli [A1AC8] *ympäristökasvatus, joka aloitetaan oman alueen erityispiirteistä ja läheisistä ongelmista, sekä kokemuksellisesta toiminnasta, ja jolla tähdätään ymmärrykseen siitä, että läheisen ympäristön ongelmat kytkeytyvät lähialueen ympäristöongelmien kautta maailmanlaajuisiin ympäristöongelmiin* (Liite 1, rivit 41–45) (ja keino-päämäärä [A1M-G8] *tällainen ympäristökasvatus on sopivaa nykymaailman tilanteessa, ja se on linjassa päämäärän [A1G9] kanssa*). Belgrad Charteriin sitoutuen ehdotettiin toimia [A1AC5] *globalisoituneeseen yhteiskuntaan sopiva ympäristökasvatus, jolla on päämäärät tietoisuus, tieto, asenne, taito, arviointikyky, osallistuminen, ja tavoite kasvattaa ympäri maailman ihmisiä, joilla on tietoisuus, kiinnostus ympäristöstä ja ongelmista ja ongelmien ratkaisusta ja ennaltaehkäisemisestä, ja tiedot, taidot, asenne, tahto ja toimintakyky toimia yksilöinä ja yhdessä* (Liite 1, rivit 17, 23–28) (ja keino-päämäärä [A1M-G5] *tämä on päämäärän [A1G4] mukaista*) ja [A1AC9] *ympäristökasvatus, jolla kasvatetaan tahto, taito, asenne, kyky toimia ja arvot, jotka tähtäävät maapallon ympäristön huomioivaan ongelmanratkaisuun* (Liite 1, rivit 43–45) (ja keino-päämäärä [A1M-G9] *tällainen ympäristökasvatus johtaa päämääriin [A1G10] ja [A1G11]*).

Näiden lisäksi argumentissa esitettiin yhteiskunnan muutokseen liittyvät ehdotukset toimille [A1AC1.1] *ympäristön kuormituksen minimoiminen ja resurssien kierron suunnitteleminen* (Liite 1, rivit 12–15) (ja keino-päämäärä [A1M-G1.1] *tämä on tarpeellista tähdättäessä päämääriin [A1G1.1], [A1G1.2], [A1G1.3], [A1G1.4]*), [A1AC1.2] *kaikkien yksilöiden täytyy osallistua ympäristön suojeluun* (ibid.) [A1M-G1.2 –”–], ja [A1AC1.3] *osallistumista tukevien talouden ja yhteiskunnan mekanismien rakentaminen* (ibid.) [A1M-G1.3 –”–], jotka yhdessä liittyvät kiinteästi toimeen [A1AC2] *kestävän yhteiskunnan rakentaminen* (ibid.) (ja keino-päämäärä [A1M-G2] *tämä on tarpeellista tähdättäessä päämääriin [A1G2] ja [A1G1.1], [A1G1.2], [A1G1.3], [A1G1.4]*), sekä toimi [A1AC4] *ekologisen suojelun lisäksi yhteiskuntaa ja sivilisaatiota täytyy tarkastella kriittisesti ja muuttaa* (Liite 1, rivit 21–22) (ja keino-päämäärä [A1M-G4] *tämä johtaa päämäärään [A1G3]*) ja toimi [A1AC6] *tarkastellaan yhteiskunnan tapaa kohdella luonnonympäristöä* (Liite 1, rivit 37–38) (ja keino-päämäärä [A1M-G6] *tämä on tarpeellista päämäärän [A1G8] saavuttamiseksi*).

[IX]:ssä yksimielisesti hyväksyttiin vuodesta 2005 vuoteen 2014 väliselle ajalle annettavaksi nimitys ”YK:n kestävä kehitys edistävän kasvatuksen vuosikymmen (UNDESD)” (Liite 1, rivit 47–48) ja [A2C3.4] Marraskuussa vuonna 2014, joka oli [ix]:n viimeinen vuosi, Japanin hallituksen ja Unescon ym. yhteistyönä järjestettiin Okayaman ja Nagoyan kaupungeissa [XIII], missä esiteltiin virallisesti KEKin Global Action Programme (GAP), ja ilmaistiin tarve [A2uAC1]:lle (Liite 1, rivit 59–65), joiden tulkittiin sisältävän seuraavat lainatut elementit

(olosuhteen [A2C3.1] sisäisesti) (Liite 1, rivit 47–48)

- olosuhde [A2uC3.1] (Japani ja [IX]:n osallistujat) vuosikymmen 2005–2014 on ”UNDESD” (Liite 1, rivit 47–48)
- päämäärä [A2uG1] (Japani ja [IX]:n osallistujat) kestävä kehityksen edistäminen
- arvo [A2uV1] (Japani ja [IX]:n osallistujat) kestävyys ja kehitys

ja

(olosuhteen C3.4 sisäisesti) (Liite 1, rivit 59–65)

- toimi [A2uAC1] (Japanin hallitus ja Unesco) (GAP:in mukainen toiminta) ja kasvatuksen ja opiskelun kaikilla asteilla ja aloilla toimien aloittaminen ja vahvistaminen kestävä kehityksen nopeuttamiseksi
- päämäärä [A2uG5] (Japanin hallitus ja Unesco) kestävä kehityksen nopeuttaminen
- [A2uG5.1] (Japanin hallitus ja Unesco) KEKin edistäminen myös vuoden 2014 jälkeen erityisesti viidellä totutuksen etulinjan alalla, jotka ovat 1. lainsäädännöllinen tuki, 2. toimielimet läpäisevä lähestymistapa, 3. koulutuksen ammattilaiset, 4. nuoret, 5. paikalliset yhteisöt
- arvo [A2uV5] (Japanin hallitus ja Unesco) kestävyys ja kehitys

Nämä lainatut ainekset toimivat myös taustoituksena ja legitimointina argumentin kokonaisuudessa. Muita lainattuja aineksia, jotka sisälsivät olosuhteita, päämääriä ja arvoja oli kolme määritelmää, joista kaksi liittyi KEKiin ([A2uC3.2] (lainattu määritelmä) *Kestävä kehitys edistävä kasvatusta on ”kestävän yhteiskunnan rakentamisesta vastuun kantavia ihmisiä kasvattavaa kasvatusta”* (Liite 1, rivit 49–55) ja [A2uC3.5] (kuvion 1 sisältämä määritelmä) *KEKin peruseriaatteen ovat tieto, arvot, toiminta ym., (jotka ovat yhteydessä) ympäristön, talouden ja yhteiskunnan integroituun kehittämiseen kaikkien näiden näkökulmien kautta: ympäristöoppi, kansainvälisen ymmärryksen harjaantuminen, maailmanperintöihin ja eri alueiden kulttuuriperintöihin liittyvä tietous, muut relevantit opinnot, ilmastonmuutos, biodiversiteetti, luonnonkatastrofien vaikutusten ehkäisyyn liittyvä tietous, energiaoppi* (Liite 1, rivit 69–76)), ja yksi liittyi kestäväan kehitykseen ([A2uC3.4] (Brundtlandin komissio) *”kestävä kehitys” on määritelmältään ”kehitystä, joka tyydyttää nykyisen sukupolven tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta kykyä tyydyttää omat tarpeensa” ja ”ihmiskunnan elämänlaadun parantamista ihmistä kannattelevan ekosysteemin kykyjen rajoissa toimien”* (Liite 1, rivit 49–55)). Niistä tulkittiin lisäksi seuraavat ainekset:

(lainauksen sisäisen olosuhteen [A2uC3.2] sisäisesti) (KEKin määritelmä)

- päämäärä [A2uG2] kestävä kehityksen edistäminen ja kestävä yhteiskunnan rakentamisesta vastuun kantavien ihmisten kasvattaminen (Liite 1, rivit 49–55), joka sisälsi lisäksi
- arvon [A2uV2.1] kestävyys ja kehitys ja
- arvon [A2uV2.2] ihminen, joka kantaa vastuun kestävä yhteiskunnan rakentamisesta

ja

(lainauksen sisäisen olosuhteen [A2uC3.5] sisäisesti) (KEKin määritelmä) (Liite 1, rivit 69–76)

- päämäärä [A2uG6] (*kuvio 1*) *tieto, arvot ja toiminta (jotka edistävät) ympäristön, talouden ja yhteiskunnan integroitua kehittämistä*, joka sisälsi
- arvon [A2uV6] (*kuvio 1*) *tieto, arvot ja toiminta (jotka liittyvät) ympäristön, talouden ja yhteiskunnan integroituun kehittämiseen*

ja

(lainauksen sisäisen olosuhteen [A2uC3.4] sisäisesti) (Liite 1, rivit 49–55) (Brundtlandin komissio: kestävän kehityksen määritelmä)

- päämäärä [A2uG4.1] (Brundtlandin komissio) *tulevien sukupolvien tarpeiden täytyminen*, joka sisälsi
- arvon [A2uV4.1] (Brundtlandin komissio) *tulevien sukupolvien tarpeet*
- päämäärä [A2uG4.2] (Brundtlandin komissio) *nykyisen sukupolven tarpeiden täytyminen*, joka sisälsi
- arvon [A2uV4.2] (Brundtlandin komissio) *nykyisten sukupolvien tarpeet*
- päämäärä [A2uG4.3] (Brundtlandin komissio) *nykyistä parempi ihmisen elämänlaatu ihmistä kannattelevan ekosysteemin kykyjen rajoissa saavutettuna*, joka sisälsi
- arvon [A2uV4.3.1] (Brundtlandin komissio) *ihmisen elämänlaatu, hyvä elämä ja*
- arvon [A2uV4.3.2] (Brundtlandin komissio) *ihmistä kannatteleva ekosysteemi.*

Tämä kestävän kehityksen määritelmän [A2uC3.3] yhteydessä alaviitteessä esitettiin lisähuomioita Brundtlandin komission tuottamaan raporttiin ”Yhteinen tulevaisuutemme” ja kestävään kehitykseen liittyen. Alaviitteessä kerrotaan, että kestävä kehitys kuvaa raportin ”keskeistä ajattelutapaa”, ”jonka mukaan ympäristö ja kehitys nähdään asioina, jotka eivät ole toisiinsa nähden vastakkaisia, vaan voivat olla olemassa rinnakkain, ja jonka mukaan on tärkeää kohtuullinen kehitys, joka ottaa huomioon ympäristön suojelemisen” (Liite 1, rivit 49–55). Tästä huomiosta tunnistettiin argumentin osana kuvaus [A2C3.2] *Brundtlandin komissio julkaisi vuonna 1987 raportin ”Yhteinen tulevaisuutemme”, jonka keskeistä ajattelutapaa kestävän kehityksen käsite kuvasi*, joka sisälsi kirjoittajien tekemän selityksen Brundtlandin komission raportin ajattelutavasta [A2uC3.3] (*Brundtlandin komissio*) *ympäristö ja kehitys eivät ole toisiinsa nähden vastakkaisia, vaan voivat olla olemassa rinnakkain, ja kohtuullinen kehitys, joka ottaa huomioon ympäristön suojelemisen, on tärkeää*. Tästä ”ajattelutavan” kuvauksesta tulkittiin komission tunnustama päämäärä [A2uG3] *ympäristön (säilymisen) kanssa rinnakkain tapahtuva kohtuullinen kehitys, joka ottaa huomioon ympäristön suojelemisen ja arvot* [A2uV3.1] *maailma, jossa ympäristö ja kehitys ovat rinta rinnan ja* [A2uV3.2] *kehitys (ja sitä kohtuullistava ympäristönsuojelu).*

Näiden ohessa kirjoittajat itse määrittivät KEKin siten, että [A2C3.3] (*määritelmä*) *KEK on kasvatusta, jonka päämäärät ovat* [A2implG1], [A2implG2] ja [A2implG3] (Liite 1, rivit 56–58), jossa [A2implG1] on päämäärä [A2implG1] *kehitys (開発) ja edelleen kehitys (発展), jotka mahdollistavat ympäristön, talouden ja yhteiskunnan ja kulttuurin näkökulmasta paremman elämän meille ja tuleville sukupolville*, [A2implG2] on päämäärä [A2implG2] *parempi elämä (meille ja tuleville sukupolville)*, ja [A2implG3] on päämäärä [A2implG3] *kestävän tulevaisuuden ja yhteiskunnan rakentamisen eteen työskentelevien ihmisresurssien (tai kyrykkäiden ihmisten) kasvattaminen*, joka sisältää lisäksi implisiittisen päämäärän [A2implG3.1] *kestävä tulevaisuus ja yhteiskunta*. Toinen kirjoittajien itse tekemä KEKin määritelmä

oli [A2C3.5] *(määritelmä)* KEK kytkeytyy sellaisen oppimiseen suuntautuneen ihmisluonteen ja kyvyn ym. kasvattamiseen, jotka ohjaavat pohtimaan kuinka olla vuorovaikutuksessa yhteiskunnan ja maailman kanssa ja elää parempaa elämää, ja jotka ohjaavat siten pyrkimään hyödyntämään oppimaansa elämässä ja yhteiskunnassa (Liite 1, rivit 69–76).

5.2.2.2 Päämäärät [G] ja arvot [V]

Päämääriin [A2implG1], [A2implG2] ja [A2implG3] tulkittiin liittyvän arvot [A2V1.1] *kehitys ja edelleen kehitys* (Liite 1, rivit 56–58), [A2V1.2] *ympäristö, talous ja yhteiskunta ja kulttuuri rinnakkain* (ibid.) ja [A2V2] *parempi elämä (meille ja tuleville sukupohville)* (ibid.), sekä [A2V3] *ihmisresurssit, jotka työskentelevät [A2G5.1]:n puolesta* ja [A2V3.1] *tulevaisuuden ja yhteiskunnan kestävyys* (ibid.). Näiden lisäksi tekstissä oli muitakin määritelmien sisäisiä elementtejä, joiden väitettiin olevan kasvatuksen päämääriä, mutta joita ei suoraan tunnustettu kirjoittajien omiksi omaksumikseen päämääriksi. Nämä on kuitenkin esiintyessään tulkittu analyysissä kirjoittajien implisiittisesti tunnustamiksi päämääriksi, koska niistä on aiemmin aineistossa puhuttu eksplisiittisesti päämäärinä, koska ne nostettiin tekstissä esiin kyseenalaistamattomina asioina, tai koska tekstissä myös myöhemmin saatettiin puhua samoista asioista eksplisiittisinä päämäärinä. Tekstissä saatettiin myös puhua toimista, joilla ei ollut mitään muuta eksplisiittisesti ilmaistua päämäärää, vaan jotka vaikuttivat toimivan ehdotettuina ratkaisuinä tällaisten implisiittisten päämäärien saavuttamiseksi. Näillä tavoilla tunnistetut implisiittiset päämäärät olivat

- olosuhteen [A2C3.5] Liite 1, rivit 69–76 sisältä tunnistettu päämäärä [A2implG5] *sellaisen ihmisluonteen kasvattaminen, joka on oppimiseen suuntautunut, ja joka pohtii kuinka olla yhteiskunnassa ja maailmassa, kuinka elää parempaa elämää ja kuinka hyödyntää oppimaansa elämässä ja yhteiskunnassa*, josta tulkittiin arvot [A2V5.1] *ihmisluonne, joka on oppimiseen suuntautunut, ja joka pohtii kuinka olla vuorovaikutuksessa yhteiskunnan ja maailman kanssa, kuinka elää parempaa elämää ja kuinka hyödyntää oppimaansa elämässä ja yhteiskunnassa*, [A2V5.2] *(sopiva) tapa olla yhteiskunnassa ja maailmassa* ja [A2V5.3] *parempi elämä*
- ulkopuolisten tahojen esittämät päämäärät ja arvot kokoava päämäärä [A2implG6] *ulkopuolisten tahojen implikoimat päämäärät ovat päämääriä, joihin myös me olemme sitoutuneita* ja arvo [A2implV6] *ulkopuolisten tahojen implikoimat arvot ovat arvoja, joihin myös me olemme sitoutuneita*

Eksplisiittisiksi päämääriksi tunnistettiin tästä argumentista päämäärä [A2G4] *(kirjoittajien, nykyajan ja kansainvälisen konsensuksen vaatima) uudenlainen ympäristökasvatus* (Liite 1, rivit 66–68), jota tarkennettiin päämäärillä [A2G4.1] *lastentarhaopetuksesta kaikille opetusasteille ja aina elinikäiseen oppimiseen saakka kytkeytyvä monipuolinen ympäristökasvatus* (ibid.), [A2G4.2] *ympäristökasvatus, joka tähtää kestävä yhteiskunnan rakentamiseen ja sisällyttää KEKin näkökulman* (ibid.) ja [A2G4.3] *kestävän yhteiskunnan rakentaminen* (ibid.). Näihin tulkittiin lisäksi sisältyvän arvot [A2V4.1] *elinikäinen oppiminen*, [A2V4.2] *ympäristökasvatus välineenä kestävä yhteiskunnan rakentamisessa ja kestävä kehityksen edistämässä* ja [A2V4.3] *yhteiskunnan kestävyys*.

5.2.2.3 Toimet [AC] ja keino-päämäärät [M-G]

Argumentissa 2 eräänlaisena hallitsevana toimena esitettiin toimi [A2AC2.2] *suunnitella lastentarhaopetuksesta kaikille opetusasteille ja aina elinikäiseen oppimiseen saakka kytkeytyvän monipuolisen ympäristökasvatuksen realisoimiseksi uudenlainen ympäristökasvatus, joka tähtää kestäväen yhteiskunnan rakentamiseen ja sisällyttää KEKin näkökulman* (Liite 1, rivit 66–68), jota implisiittisesti oikeutti keino-päämäärä [A2implM-G2.2] *tämä on hyödyllistä päämäärää [A2G4] tavoiteltaessa*.

Tämä toimi tarkoittaa tiivistetysti ilmaistuna tämänhetkiseen yhteiskuntaan sopivan uudenlaisen ympäristökasvatuksen muodostamista, ja argumentin 2 suurin osa muista toiminnoista ovat suoria tarkennuksia siitä, mitä toimen [A2AC2.2] tulisi sisällyttää.

Argumentti 2 alkaa KEKin ja kestäväen kehityksen määritelmillä, etenee kehoitukseen ympäristökasvatuksen uudistamisesta siten, että se sisällyttää KEKin näkökulman, ja ympäristökasvatuksen uudistamiskehotuksen jälkeen argumentin lopusta (Liite 1, rivit 69–75) tunnistettiin vielä KEKiin liittyvät toimet [A2AC4.1], [A2implAC4.2] ja [A2AC4.3], joissa ympäristökasvatuksen uudistuksen yhteydessä kehoitetaan KEKin toteuttamiseen laajasti ym.

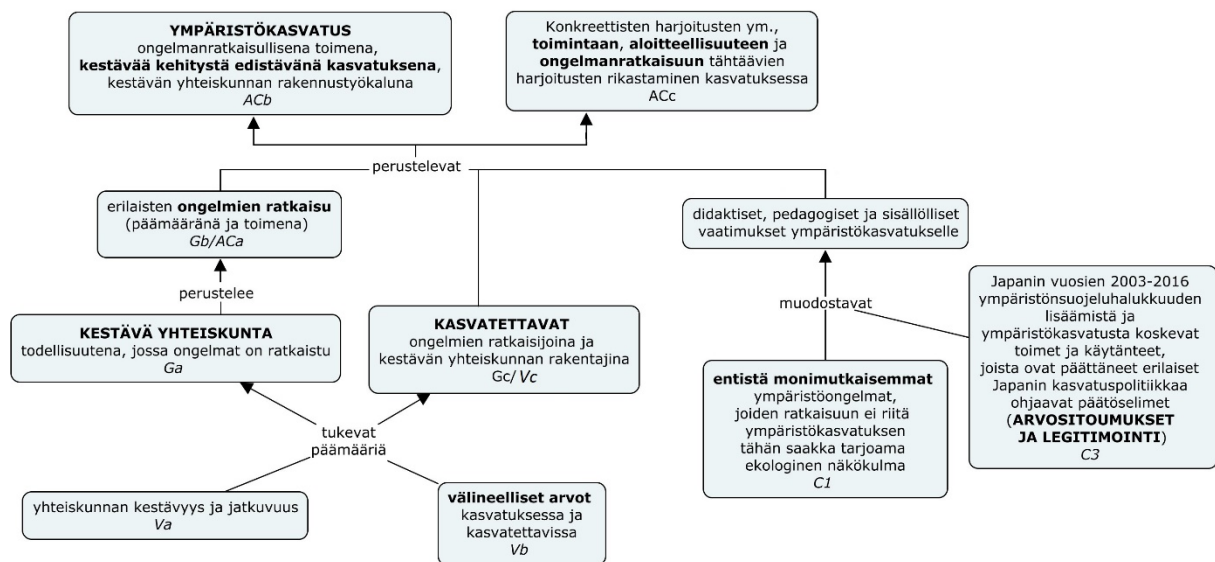
Näin tunnistettiin siis seuraavat toimet ja niitä oikeuttavat keino-päämäärät:

- toimi [A2implAC1] *koska KEK on päämäärien [A2implG1], [A2implG2] ja [A2implG3] mukaista, sitä tulisi toteuttaa* (Liite 1, rivit 56–58), ja keino-päämäärä [A2M-G1] *KEK sopiva toimi päämääriä [A2implG1], [A2implG2] ja [A2implG3] tavoiteltaessa*
- toimi [A2AC2.1] *yhteen sovittaa kouluopetus ja yhteiskunnallinen koulutus* (Liite 1, rivit 66–68) ja keino-päämäärä [A2implM-G2.1] *tämä on hyödyllistä päämäärää [A2G4] tavoiteltaessa*
- toimi [A2implAC3] *koska KEK on implisiittisen päämäärän [A2implG5] mukaista, sitä tulisi toteuttaa* (Liite 1, rivit 69–76)
- toimi [A2AC4.1] *KEKiä tulee toteuttaa, ja tämän toteuttamisen tulee tapahtua sekä ympäristökasvatuksen kentällä, että kuvion 1 osoittamista näkökulmista (ympäristöoppi, kansainvälisen ymmärryksen harjaantuminen, maailmanperintöihin ja eri alueiden kulttuuriperintöihin liittyvä tietous, muut relevantit opinnot, ilmastonmuutos, biodiversiteetti, luonnonkatastrofien vaikutusten ehkäisyyn liittyvä tietous, energiaoppi), jotka tarjoavat erilaisia tulkintoja kestävästä kehityksestä, KEKin perusperiaatteiden (tieto, arvot ja toiminta ja ympäristön, talouden ja yhteiskunnan integroitu kehittäminen) mukaisesti* (ibid.) ja keino-päämäärä [A2implM-G4.1] *KEKiä tulee toteuttaa, koska se johtaa päämääriin [A2implG1], [A2implG2], [A2implG3] ja [A2implG5], ja [A2AC4.1] on tarpeellista päämäärän [A2G4] saavuttamiseksi*
- toimi [A2implAC4.2] *KEKiä toteutettaessa tulee hyödyntää eri alojen mahdollistamia erilaisia toteuttamistapoja ja näkökulmia kestäväen kehitykseen* (ibid.) ja keino-päämäärä [A2implM-G4.2] *tämä on tarpeellista päämäärää [A2G4] tavoiteltaessa*
- toimi [A2AC4.3] *(uudenlaista ympäristökasvatusta muodostettaessa) tulee tiedostaa [A2C3.5] (ibid.) ja keino-päämäärä [A2implM-G4.3] tämä on tarpeellista päämäärää [A2G4] tavoiteltaessa*

5.2.3 Argumentti 3 Kasvatettavat ongelmanratkaisijoina

Kolmas tunnistettu argumentti (Argumentti ympäristökasvatukselle kestävää kehitystä edistävänä kasvatuksena ja kasvatettaville ongelmien ratkaisijoina ja kestäväen yhteiskunnan rakentajina) rajattiin koko luvun 1.1.3 *Maamme ympäristökasvatusta ympäröivät toimenpiteet ja aloitteet* (ks. Liite 1, rivit 76–128; Liite 4) käsittäväksi kokonaisuudeksi. Luvussa referoidaan laajasti Japanin lähihistorian

saatossa tekemiä erilaisia ympäristökasvatukseen liittyviä linjauksia (ks. Liite 3), ja selitetään, mitä ne tarkoittavat tällä hetkellä suunniteltavan ja järjestettävän ympäristökasvatuksen kannalta. Liitteessä 9 on nähtävissä yhteenveto kaikista argumentista A3 tunnistetuista osista sisältöineen ja Liitteessä 10 on nähtävissä argumentin hienorakennetta kuvaava diagrammi, josta Diagrammi 3 on yhteenveto.



Diagrammi 3 Argumentti 3 tiivis esitys

5.2.3.1 Olosuhteet [C]

Tässä argumentissa kirjoittajien itse tunnistamaksi ongelmalliseksi olosuhteeksi määrittyi ainoastaan [A3C1] *ympäristöongelmat ovat muuttuneet entistä monimutkaisemmiksi, eikä pelkkä ekologinen näkökulma niihin ole enää riittävä* (Liite 1, rivit 104–107), joka ei sisältynyt mihinkään ulkopuoliseen lainaukseen, ja jonka ei kerrottu olevan minkään muun tahon ilmaisema huolenaihe. Kirjoittajien itse tunnistamia suojelemisen arvoisia olosuhteita C2 ei ilmennyt lainkaan.

Näiden sijaan argumentissa esiintyi runsaasti näennäisesti arvottomatonta historiallisten tapahtumien kuvailua, joka tunnistettiin menneen aikamuodon käytöstä (esim. ～が決定された, suom. _ päätettiin; ～が規定された, suom. _ määriteltiin; ～が示された, suom. _ osoitettiin) ja joka luokiteltiin olosuhteiksi [A3C3] *tämän mennessä vuosina 2003-2016 on ollut maamme ympäristönsuojeluhallituksen lisäämistä ja ympäristökasvatusta koskevia toimia ja käytänteitä [xiv-xxvii], joista ovat päättäneet Japanin hallitus (XIV), Japanin ministeriöiden välinen UNDESD-kokous (XVII), Opetuksen keskuskomissio (XIX), Japanin opetus-, kulttuuri-, urheilu-, tiede- ja teknologiaministeriö (MEXT) (XX), Japanin opetusministeri (XXV), Opetuksen uudistuksesta vastaava kokous (XXVI), Japanin*

ministeriöiden välinen KEK-kokous (XXVII) (Liite 1, rivit 76–128). Tämä historiallinen kuvailu tulkittiin analyysissä myös kauttaaltaan legitimoinniksi, jossa kirjoittajien tekemiä johtopäätöksiä perustellaan ja oikeutetaan sillä, että ne ovat linjassa valtiolliselta tai kansainväliseltä auktoriteettiasemaltaan tunnustettujen tahojen [XIV...XXVII] tekemien tulkintojen, päätösten, ja käytänteiden linjausten [xiv-xxvii] kanssa. Kuvailuun sisältyy paljon kirjoittajien ulkopuolisten tahojen ilmaisemia olosuhteita, päämääriä, arvoja ja toimia, joita tahojen mielestä pitäisi toteuttaa. Nämä ulkoapäin omaksutut elementit on merkitty analyysissä kirjaimella *u*.

Historiallisten tapahtumien esittelyssä käytettyjen lainausten ja referointien ympäriltä eriteltiin kirjoittajien itse tekemää tulkintaa ja selitystä lainojen ja referoinnin sisällön luonteeseen liittyen, joka jaettiin olosuhteisiin [A3C3.1... A3C3.10]. Olosuhteet A3C3.1:stä A3C3.10:een sisältävät siis toteamukset kunkin ulkopuolisen tahon tekemästä lausunnosta, määritelmästä tai linjauksesta. Olosuhde [A3C3.11] *näiden kehitysten valossa on selvä tarve toimille [A3AC2.1] ja [A3AC2.2] kaikissa kouluissa toteutettavan ympäristökasvatuksen yhteydessä* (Liite 1, rivit 127–128) on ikään kuin [A3C3]:n toisto ja lopuksi tehty yhteenvedo olosuhteista [A3C3.1... A3C3.10]. Olosuhteet [A3C3.1... A3C3.10] olivat seuraavat: [A3C3.1] *lisäykset kasvatuksen ja oppivelvollisuuden päämääriin* (Liite 1, rivit 80–84), [A3C3.2] *päätös ympäristökasvatuksen edistämisen ja ympäristön suojelun halukkuuden nostattamisen puolesta tehtäviä toimia ym. sisältävästä [xv]:sta* (Liite 1, rivit 78–79), [A3C3.3] *olosuhteiden [A3uC1.2] vallitessa on edistetty monenlaisia toimia, sekä tunnustettu kasvatuksen suuri merkitys kestävän yhteiskunnan rakentamisessa* (Liite 1, rivit 85–90), [A3C3.4] *[xx]:n ympäristöön liittyvän opetuksen rikastaminen entisestään* (Liite 1, rivi 93–97), [A3C3.5] *ympäristökasvatuksen uudelleenmäärittely ja lisäykset sen päämääriin ja keskeisiin teemoihin* (Liite 1, rivit 98–102), [A3C3.6] *on yleistynyt ajattelutapa [A3uAC10], ja on siis syntynyt tarve [A3AC1]:lle* (Liite 1, rivit 104–107), [A3C3.7] *japani julkaisi maan sisäisiä onnistuneita projekteja esimerkkeinä sisältävän [xxiv]:n viitemateriaalina muille maille* (Liite 1, rivit 108–113), [A3C3.8] *opetusministerin tiedustelussa ilmaistiin, että [A3uG11] ovat tärkeitä päämääriä, ja tämän näkökulman mukaisen toimen esimerkkinä annettiin KEK* (Liite 1, rivit 114–119), [A3C3.9] *[xxvi]:ssä puhuttiin KEKistä kasvatuksena, jossa [A3uAC14]:n kautta tähdätään päämäärään [A3uG14]* (Liite 1, rivit 120–123) ja [A3C3.10] *On osoitettu jälleen tarve [A3uACn], [A3uACn] ja [A3uACn]:lle* (Liite 1, rivit 124–126).

Olosuhteet [A3C3] ja [A3C3.1... A3C3.11] perustelevat koko luvun lopuksi esitettyjä toimia [A3AC2.1] *kaikissa kouluissa toteutettavan ympäristökasvatuksen yhteydessä täytyy tutkia kokonaisvaltaisesti erilaisia ongelmia KEKin näkökulma ym. huomioon ottaen* (Liite 1, rivit 127–128) ja [A3AC2.2] *täytyy vahvistaa entisestään käytäntöön kytkeytyvien konkreettisten harjoitusten roolia opetuksessa kaikissa kouluissa* (ibid.), jotka sisältävät implisiittisen keino-päämäärän [A3implM-G2] *nämä toimet ovat hyödyllisiä tämän tekstin mittaan mainittujen päämäärien saavuttamiseksi, jota tukee ilmaus ”こうした*

ことを踏まえ... [suom. Näiden kehitysten valossa on selvää...].” Olosuhteet [A3C3] ja [A3C3.1... A3C3.11] sisältävät myös viitattujen tahojen tekemiä tulkintoja ongelmallisista olosuhteista, joita olivat [A3uC1.1] *ympäristökasvatusta pitäisi parantaa (kautta oppiaineiden)* (Liite 1, rivit 85–90), [A3uC1.2] *tällä hetkellä on ratkaistavia maailmanlaajuisia ympäristöongelmia ja kaupungistumiseen ja elintapoihin liittyviä saasteongelmia, ja ympäristölle aiheutuu kuormitusta* (ibid.), [A3uC1.3] *kestävän yhteiskunnan realisoiminen on toistaiseksi saavuttamaton päämäärä* (Liite 1, rivit 120–123), ja [A3uC1.4] *on ympäristöön ja köyhyteen ym. liittyviä maailmanlaajuisia pulmia* (ibid.), varjeltavista olosuhteista, joita oli [A3uC2] *rajallinen maapallon ympäristö ja resurssit ja haavoittuvainen ekosysteemi* (Liite 1, rivit 85–90), sekä neutraaleista olosuhteista, joita oli [A3uC3] *yhteiskunta on muutoksessa* (ibid.).

Olosuhteet [A3C1] ja [A3C3.6] *on yleistynyt ajattelutapa [A3uAC10], ja on siis syntynyt tarve [A3AC1]:lle* (Liite 1, rivit 104–107) perustelivat toimea [A3AC1] *täytyy tarkastella KEKinä toteutettavan ympäristökasvatuksen ja KEKin itsensä kehityssuuntaa* (ibid.), keino-päämäärineen [A3M-G1] *toimi [A3AC1] on tarpeellinen keino-päämäärän päämäärän [A3G2] saavuttamiseksi*. Toimi [A3uAC10] *ympäristöongelmia tulisi tarkastella yhteiskunnan kestävyys käsitteen kautta ja ympäristökasvatusta tulisi totentaa KEKin sisältä käsin* (ibid.), sitä ohjaava päämäärä [A3uG10] *kestävä kehitys* ja arvot [A3uV10.1] *kestävyys ja kehitys* ja [A3uV10.2] *yhteiskunnan kestävyys ja jatkuvuus* jäävät tekstissä tunnistamatta minkään tietyn tahon esittämiksi vaatimuksiksi. Ne esitetään tekstissä pikemminkin yleisesti hyväksyttyinä asioina, jotka ovat kuitenkin lähtöisin kirjoittajien itsensä ulkopuolelta, koska niihin viitataan ”ajattelijan” häivyttävällä ilmauksella ...*suru kangaekata mo hirogari* (suom. On yleistynyt ajattelutapa, jonka mukaan...).

5.2.3.2 Päämäärät [G] ja Arvot [V]

Kirjoittajien itse tunnistamia eksplisiittisiä päämääriä ja arvoja ei esiintynyt luvussa 1.3 ja argumentissa A3 lainkaan, vaan kaikki päämääriltä ja niitä informoivilta arvoilta vaikuttava aines löytyi ainoastaan kirjoittajien ulkopuolisten tahojen referoinnista ja lainauksista. Tästä poikkeuksena oli implisiittinen päämäärä [A3G2] *tapa tarkastella ympäristöongelmia laajemmin kuin vain ekologisesta näkökulmasta* (Liite 1, rivit 104–107), joka tulkittiin nousevan olosuhteista [A3C1] *ympäristöongelmat ovat muuttuneet entistä monimutkaisemmiksi, eikä pelkkä ekologinen näkökulma niihin ole enää riittävä*. Luvun keskellä ja päätteeksi tehtiin väittämiä toimista, joita tulisi toteuttaa kirjoittajien mielestä, joten lienee oikeutettua kuitenkin tulkita myös luku 1.3 argumentiksi, jossa tosin päämäärät ja arvot lainataan muilta tahoilta, joille annetaan siis painava auktoriteettiasema. Näin syntyy tulkinta implisiittisestä päämääräryhmästä [A3G1] *kaikki tahojen (XIV...XXVII) (ja I...XIII) asettamat päämäärät ovat päämääriä, joihin myös me sitoudumme pyrkimään* ja implisiittisestä arvoryhmästä [A3V1] *kaikki tahojen*

(XIV...XXVII) (ja I...XIII) tunnustamat arvot ovat arvoja, joiden mukaisesti myös me sitoudumme asettamaan päämäärämme ja niihin tähtäävät toimet. Olosuhteiden [A3C3] ja [A3C3.1... A3C3.11] sisältämät viitattujen tahojen ilmaisemat päämäärät [A3uG1... A3uG15] ja arvot [A3uV1... A3uV15] muodostavat [G1]:n ja [V1]:n sisällöt.

5.2.3.3 Toimet [AC] ja keino-päämäärät [M-G]

Toimien [A3AC1] täytyy tarkastella KEKinä toteutettavan ympäristökasvatuksen ja KEKin itsensä kehityssuuntaa (Liite 1, rivit 104–107), [A3AC2.1] kaikissa kouluissa toteutettavan ympäristökasvatuksen yhteydessä täytyy tutkia kokonaisvaltaisesti erilaisia pulmia KEKin näkökulma ym. huomioon ottaen (Liite 1, rivit 127–128) ja [A3AC2.2] täytyy vahvistaa entisestään käytäntöön kytkeytyvien konkreettisten harjoitusten roolia opetuksessa kaikissa kouluissa (ibid.) lisäksi argumentissa esiintyi runsaasti muiden tahojen tekemiä esityksiä tarpeellisista toimista [A3uAC]. Nämä löydettiin jälleen olosuhteiden [A3C3] ja [A3C3.1... A3C3.11] sisältä ja luokiteltiin toimiksi [A3uAC1... A3uAC15], jotka ovat kytköksissä numeroinniltaan korreloiviin päämääriin [A3uG1... A3uG15] ja arvoihin [A3uV1... A3uV15] (ks. Liite 9).

5.3 Argumenttien diskurssit ja diskurssit argumenteissa

Tässä luvussa keskityn tulkitsemaan tarkemmin edellä rekonstruoituja argumentteja ja pohtimaan niiden muodostamaa diskurssia tutkimuskysymysten näkökulmasta. Fairclough ja Fairclough (2012) jäsentelevät tarkastelunsa pitkälti argumenttien osien mukaan, mutta koska tässä työssä haetaan vastauksia tiettyihin teemaltaan tiukemmin ennalta määrittyihin kysymyksiin, katson luontevammaksi ja oikeutetuksi järjestää analyysin tämän vaiheen tutkimuskysymyksille relevantteihin teemoihin, jotka ovat myös aineiston näkökulmasta selkeästi läsnä. Näiden teemojen sisällä tarkastellaan argumenttien osien merkitystä.

5.3.1 Ympäristökasvatuksen ja KEKin välinen suhde

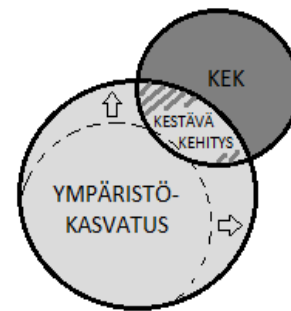
Aineiston koko ensimmäinen alaluku ja siten Argumentti 1 ”Laajeneva ympäristökasvatus” suostuttelevana määritelmänä on omistettu ympäristökasvatuksen määrittelylle muutamasta eri näkökulmasta. Näitä ovat ympäristökasvatuksen syntyminen ja määrittäminen historiassa, ympäristökasvatuksen muutos aikojen saatossa, mihin ovat vaikuttaneet tietyt kansainväliset liikehdinnät ja erityisesti kestävä kehitys sekä ympäristöoikeudenmukaisuuden käsitteet, ja se,

mitä ympäristökasvatukselta odotetaan nyt, eli mitä sen pitäisi tulevaisuudessa olla. Ympäristökasvatusta määrittäviä tekstikohtia esiintyi erityisesti olosuhteiden kuvailuksi tunnistetussa aineksessa, eli olosuhdepremississä, sekä ehdotetuissa toimissa, eli argumentin johtopäätöksissä.

Kestävän kehityksen ja ympäristöoikeudenmukaisuuden käsitteiden määritelmiseen katsotaan johtaneen erilaisiin ympäristöongelmia koskeviin sopimuksiin ja kokouksiin ja lopulta KEKin käsitteen syntyymiseen ja ehdotukseen DESD:stä (ks. toimet [A1C3.5... A1C3.7]). Nyt DESD:n päätyttyä aineiston mukaan tulisi taas suunnata huomio yhteiskunnan tapaan kohdella luonnonympäristöä ja siinä ympäristökasvatuksen merkitys tulisi punnita uudelleen (ks. toimet [A1AC6] ja [A1AC7]). Tämä koko Argumentin 1 loppuvaiheessa kokoavasti esitettävä päätelmä, jota seuraa kuvaus siitä, millaisiin sisältöihin ympäristökasvatuksella tulisi konkreettisesti tarttua (ks. toimet [A1AC8] ja [A1AC9]), jokseenkin yllättäen nostaa kysymyksenasettelun keskiöön juuri luonnonympäristön kohtelun ja siihen kytkeytyneen ympäristökasvatuksen. Tästä näkökulmasta kestävä kehitys näyttäytyy käsitteenä, joka on otettu sisään ympäristökasvatukseen ja laajentanut sitä (kuten otsikko *Laajeneva ympäristökasvatukin* vihjaa), mutta tämä laajentuminen nähdään tässä kohtaa edelleen ympäristökasvatuksen historiallisena kehityksenä, ei esimerkiksi KEKiksi muuttumisena.

Ympäristökasvatuksen muutos on käsitteellisen laajentumisen lisäksi aineiston tulkinnassa ennen kaikkea globalisaation ohjaamaa, minkä todisteeksi kerrotaan IUCN:stä, Tukholman kokouksesta, Belgrad Charterista, Brundtlandin komissiosta, ympäristöoikeudenmukaisuudesta, Earth Summitistä, Tessalonikin kokouksesta, Johannesburg Summitistä, KEKistä, UNDES:stä, Rio+20-kokouksesta ja UNDES:n päätöskokouksesta. Nämä kokoukset

toimivat vahvana legitimointina: jos näissä YK:n ja muissa kansainvälisissä kokouksissa on ”globaalisti” päätetty jotain ympäristökasvatusta koskevista asioista, on meidän noudatettava niitä, koska olemme luonnollisesti sitoutuneita näihin kansainvälisiin yhteisöihin ja niiden nimissä tehtyihin päätöksiin, vaikeivat ne olisi mieleemme. Argumentti 1 alkaa monimutkaisten ongelmien sävyttämien nykyajan olosuhteiden (ks. olosuhteet [A1C1.1], [A1C1.2], [A1C1.3], [A1C1.7] ym.) kuvailusta ja nykyajan tunnustamisesta ”globalisaation aikakaudeksi” (ks. olosuhde [A1u3.1]), tunnistaa tarpeen globalisoituneeseen yhteiskuntaan sopivalle ympäristökasvatukselle (ks. toimi

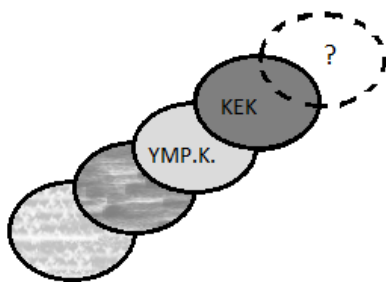


Kuvio 4 Hahmotustapa (3)

[A1AC5] ja päämäärä [A1G4]) ja päättyy kokoavaan havaintoon "ajan saatossa globaalisti laajentuneesta ympäristökasvatuksesta" (ks. olosuhde [A1C3.8]).

Vaikka ympäristökasvatus ei ole lakannut olemasta tämän globaalin laajentumisen seurauksena, siihen vaikuttaneet viimeisimmät liikehännät tunnistetaan kuitenkin kestävä kehitystä ja KEKiä painottaviksi (Johannesburgin huippukokous, KEK, UNDES, Rio+20, UNDES:n päätöskokous). Vaikuttaa siltä, että kestävä kehityksen käsitteen ja KEKin ilmestyminen nähdään olevan perinpohjaisesti liitoksissa globalisaatioon. KEK mainitaan ilmaantuvan uutena erillisenä ilmiönä globaalin laajentumisen ohessa (ks. olosuhde [A1C3.7]), mutta sen suhteesta ympäristökasvatukseen ei eksplisiittisesti tässä kohta kerrota. Tästä näkökulmasta ne vaikuttaisivat sisällöllisesti kahdelta erilliseltä kasvatuksen suuntaukselta, joilla on ainakin kestävä kehitys yhdistävänä päämääränä ja sisältönä. Tätä vastannee hahmotustapa (3) *ympäristökasvatuksella ja KEKillä on osittain erillisiä ja osittain yhteisiä tavoitteita ja sisältöjä*.

Kokoavalla toteamuksella ympäristökasvatuksen laajenemisesta (ks. Liite 1, rivit 39–40) viitataan yhtäältä jatkuvaan, yhä käynnissä olevaan muutokseen (*birogari-tsutsu-arimasu*, suom. laajenee edelleen), mutta toteamus aloitetaan ilmauksella *kono yōni* (suom. tällä tavoin), mikä tässä tulkitaan viittaavan kaikkeen sitä edeltävään selostukseen jo menneisyydessä tapahtuneista muutoksista ja laajentumisesta. Tähän perustuen ympäristökasvatuksen historiallisen muutoksen ja laajentumisen voi siis ajatella myös kattavan kaiken sitä edeltävän, alkaen IUCN:n esityksestä ympäristökasvatukselle ja päättyen DESD:n viimeisen vuoden kokoukseen, mukaan lukien kestävä kehityksen käsitteen vaikutuksen ja KEKin synnyn. Tällä tavoin tulkittuna KEK vaikuttaa viimeisimmältä vaiheelta ympäristökasvatuksen historiallisessa kehityskulussa, johon kirjoittajat



viittaavat "laajenemisena". Ympäristökasvatus on siis laajentunut ja muuttunut KEKiksi, tai ainakin viimeisimpänä kehitysvaiheenaan synnyttänyt uuden kasvatuksen suuntauksen, KEKin. Tätä kuvaa hahmotustapa (4) *KEK on kronologisesti ympäristökasvatusta seuraava kehitysvaihe*.

Kuvio 5 Hahmotustapa (4)

"Laajeneva"

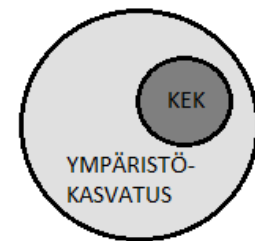
ympäristökasvatuksen

määritelmänä johdattelee näkemään ympäristökasvatuksen ennen kaikkea kasvavana asiana, johon tulee lisää sisältöä tai näkökulmia ulkoa päin. Koska ympäristökasvatus on laajentunut tähänkin saakka, on luonnollista, että se tulee laajentumaan. Tällaiseen laajenevaan ympäristökasvatukseen on helppo hyväksyä lisättävän asioita, kun ei tarvitse miettiä pitäisikö jotakin jättää pois, onko lisääminen tarpeellista, ja mitä pitäisi priorisoida.

”Laajeneva ympäristökasvatus” on toisaalta osuvakin määritelmä siinä mielessä että sen historiallista kehitystä tarkasteltaessa on helppo nähdä, kuinka se on ihmisen ja ympäristön suhdetta tarkastellessaan laajentunut pelkästä kasvien keräilystä kompleksisemmän kokonaisuuden, ekologisen ulottuvuuden ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden välisen yhteyden tarkasteluun ja ympäristön määrittelyn monipuolistumiseen pelkästä luonnosta esimerkiksi kaupunkiympäristöihin ja niihin liittyviin ympäristökasvatuksellisiin näkökulmiin. Argumentissa 1 laajenemiseksi ajatellaan ekologisen ulottuvuuden painottamisen jälkeen kahden antroposentriseksi osoitetun käsitteen ja näkökulman, kestävän kehityksen ja ympäristöoikeudenmukaisuuden, tuominen sen sisälle. Argumentissa 2 kuitenkin ohjataan jo kokonaan uuden, KEKin suuntaisen ympäristökasvatuksen luomiseen. Tämä viittaisi siihen, että laajenevaksi määrittelemällä pohjustetaan ja selitetään siirtymää kohti KEKiä. KEK ja kestävä kehitys ovat tunnetusti antroposentrisiä, eivätkä aineistossa tarjotut määritelmät millään tavalla vähennä tätä vaikutelmaa, vaan päinvastoin vahvistavat sitä. Ympäristökasvatus ei itsekään lähtökohtaisesti välttämättä ole ekosentristä, vaan siinä voidaan ottaa kumpi vain lähtökohdaksi.

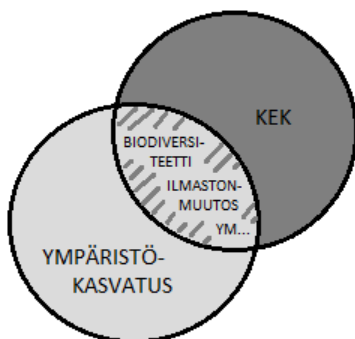
Tällöin, aiempaan analyysiin kestävästä kehityksestä ja ympäristöoikeudenmukaisuudesta nojaten tässä prosessissa ympäristökasvatuksen ”laajeneminen” (kohti KEKiä ja kestävän kehityksen ehtoja) tarkoittaa todellisuudessa mahdollisuuden ekosentriseen näkökulman pienenemistä. Tietyn, tiettyihin päämääriin pyrkivän kasvatustoiminnan reunaehdot eivät voi loputtomasti laajeta, eikä niihin varsinkaan voida tuoda keskenään ristiriitaisia eettisiä lähtökohtia. Laajeneminen vaikuttaa lopulta oikeastaan harhaanjohtavalta kuvaukselta, jonka sijaan todella tarkoitetaan muutosta (muuttumista KEKin mukaiseksi, KEKiä ja kestävää kehitystä palvelevaksi). Laajenemisesta puhuttaessa jää illuusio, ettei mistään tarvitse tinkiä, kunnes aletaan esittää kysymyksiä siitä, kuinka ihmisen ja ympäristön tai luonnon välinen suhde tulisi nähdä tässä uudessa, laajentuneessa ympäristökasvatuksessa. Yhtäältä annetaan vaikutelma mahdollisesti pluralistisesta, laajasta näkökulmasta, ja toisaalta se rajoitetaan heti tietyn normatiivisen lähtökohdan, antroposentrisen kestävän kehityksen puitteisiin.

Argumentissa 2 *Ympäristökasvatus kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja kestävän kehityksen instrumenttina* keskitytään KEKin näkökulman käsittelyyn. Argumentin 2 ensimmäinen johdatus siihen, miten ympäristökasvatus ja KEK liittyvät toisiinsa on KEKiin liittyvien historiallisten tapahtumien ja määritelmien jälkeinen toteamus (ks. olosuhde [A2C3.4]) siitä, että GAP:in esittelyn myötä ilmaistiin tarve toimille kestävän kehityksen nopeuttamiseksi kaikilla kasvatuksen ja opiskelun asteilla ja aloilla (ks. toimi [A2uAC1]). Tätä ulkoista vaatimusta toimille seuraa johtopäätös siitä, että täytyy muodostaa kaikkiin kasvatusasteisiin ja elinikäiseen oppimiseen kytkeytyvä monipuolinen ympäristökasvatus (ks. toimi [A2AC2.1] ja päämäärä [A2G4.1]). Tähän taas on ratkaisuna se, että muodostetaan uudenlainen ympäristökasvatus (ks. toimi [A2AC2.2] ja päämäärä [A2G4]), joka tähtää kestävän yhteiskunnan rakentamiseen (ks. päämäärä [A2G4.3]) ja sisällyttää KEKin näkökulman (ks. päämäärä [A2G4.2]). Lisäksi todetaan, että KEKiä tulee toteuttaa niin ympäristökasvatuksen, kuin muidenkin vastuualueiden kautta (ks. toimi [A2AC4.1]). Tässä argumentaatioissa KEKin näkökulma tulisi sisällyttää uudenlaiseen ympäristökasvatukseen, mikä viittaisi suuntaukseen (2) *KEK on osa ympäristökasvatusta* siinä mielessä, että se mitä uudistetaan ja mitä toiminta on lähtökohtaisesti, on edelleen ympäristökasvatus, mutta siihen sisällytetään erikseen KEKin näkökulma, joka ei kuitenkaan ole sama asia kuin koko ympäristökasvatus kaikkine mahdollisine näkökulmineen. Päämääränä uudenlainen ympäristökasvatus on tämän argumentin puitteissa aina sellaista, mihin liittyy KEK tai kestävä kehitys, joten tämän argumentin puitteissa kestävän kehityksen diskurssi on hyvin selkeästi vaikuttamassa tulevaisuudennäkymän (imaginaarin) muodostamiseen.



Kuvio 6 Hahmotustapa (2)

KEKin toteutus ei toisaalta myöskään rajoitu vain ympäristökasvatuksen piiriin, vaan sille määritellään useita eri vastuualueita, joiden puitteissa sitä tulisi toteuttaa, ja joissa kaikissa



Kuvio 7 Hahmotustapa (3)

luonnonkatastrofien vaikutusten ehkäisyyn liittyvä tietous, energiaoppi).

kestävä kehitys tulkitaan eri tavoin. Alla on aineiston kuva "KEKin peruseriaatteet" (ks. Kuva 5), jossa KEKin peruseriaatteiden (tieto, arvot, toiminta ym.; ympäristön, talouden, yhteiskunnan integroitu kehittäminen) ympärille on sijoitettu eri vastuualueita (ympäristöoppi, kansainvälisen ymmärryksen harjaantuminen, maailmanperintöihin ja eri alueiden kulttuuriperintöihin liittyvä tietous, muut relevantit opinnot, ilmastonmuutos, biodiversiteetti,

KEK on siis olemassa myös ympäristökasvatuksesta riippumattomana, koskettaen samalla useita sellaisia aihealueita, jotka voi luokitella myös ympäristökasvatukselle relevanteiksi kaikkein suppeimmassakin, pelkkään ekologiseen ulottuvuuteen rajaavassa käsityksessä siitä. Tämä tulkintaan edustavan jälleen hahmotustapaa (3) *ympäristökasvatuksella ja KEKillä on osittain erillisiä ja*



osittain yhteisiä tavoitteita ja sisältöjä. Määritelmiä ja tavoitteita asetettaessa ei kuitenkaan tosiasiaassa ole mitään perustetta väittää, etteikö kaikki yllä mainitut (sekä monet muut mainitsemattomat) alueet voisi olla myös ympäristökasvatuksen aihealueita, jos haluttaisiin muodostaa laaja ja monipuolinen tulkinta ja toteutus ympäristökasvatuksesta.

Argumentissa 3 palataan jälleen ympäristökasvatuksen historiallisen kehityksen näkökulmaan ja

esitellään ”ympäristönsuojeluhallituksen lisäämistä” ja ympäristökasvatusta koskevia kansallisia toimia ja lakien ja käytänteiden uudistuksia vuosilta 2003–2016. Tällaisiin lainsäädäntöön liittyviin tapahtumiin viittaaminen toimii jälleen vahvana legitimointina, vaikka se toki on myös tarkoitettu kommunikatiiviseksi, tietoa välittäväksi luetteloinniksi, josta hahmottuu mitä kaikkea on saatu aikaiseksi kansallisella tasolla ympäristökasvatuksen tärkeyden pönkittämisen hyväksi. Toimien ja uudistusten luetteloinnin välissä (Liite 1, rivit 104–107) ja lopussa (Liite 1, rivit 127–128) on kirjoittajan tulkintaa ja johtopäätöksiä sisältävät kaksi kohtaa, jotka ovat argumentin rakenteen kannalta tärkeitä, kokoavia ja lukijaa varten kehityksiä ja uudistuksia tulkitsevia kohtia.

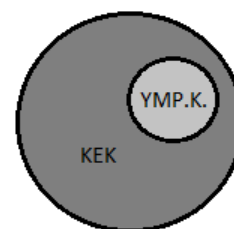
Ensimmäinen näistä kohdista (Liite 1, rivit 104–107) alkaa ongelmallisten olosuhteiden kuvailusta ([A3C1] *ympäristöongelmat ovat muuttuneet entistä monimutkaisemmiksi, eikä pelkkä ekologinen näkökulma niihin ole enää riittävä*), jatkuu toteamuksella yleistyneestä ajattelutavasta, joka sisältää vaatimuksen toimelle [A3uAC10] *ympäristöongelmia tulisi tarkastella yhteiskunnan kestävyys käsitteen kautta ja ympäristökasvatusta tulisi toteuttaa KEKin sisältä käsin*, ja päättyy johtopäätökseen [A3AC1] *täytyy tarkastella KEKinä toteutettavan ympäristökasvatuksen ja KEKin itsensä kehityssuuntaa.*

また、近年では、環境問題がより複合的になり、単に環境的な側面のみからその要因等を捉えることが困難になる中、社会の持続可能性というより広範な概念の中で環境問題を取り上げたり、持続可能な開発のための教育（ESD）という範疇の中で環境教育を捉えたりする考え方も広がり、ESD としての環境教育、また、ESD それ自体の動向についても注視していく必要性が生じてきました。Mata, kinnen de wa, kankyōmondai ga yori fukugō-teki ni nari, tan ni kankyō-tekina sokumen nomi kara sono yōin nado o toraeru koto ga konnan ni naru naka, shakai no jizokukanōsei to iu yori kōhanna gainen no naka de kankyōmondai wo toriagetari, jizokukanōna kaihatsu no tame no kyōiku (ESD) to iu hanchū no naka de kankyōkyōiku o toraetari suru kangaekata mo hirōgari, ESD toshite no kankyōkyōiku, mata, ESD sore jitai no dōkō ni tsuite mo chūshi shiteiku hitsuyōsei ga shōjitekimashta.

Suomennos: Näiden seikkojen lisäksi ympäristöongelmat ovat viime vuosina muuttuneet entistä monimutkaisemmiksi, ja on yhä vaikeampaa hahmottaa niiden syitä ym. ainoastaan ekologisesta näkökulmasta tarkastellen. Tällaisena aikana on yleistynyt ajattelutapa, jonka mukaan ympäristöongelmia tulisi nostaa esiin yhteiskunnan kestävyden kaltaisen laajemman käsitteen kautta ja ympäristökasvatusta tulisi toteuttaa sellaisen kokonaisuuden kuin kestävä kehitys edistävä kasvatus sisältä käsin. Näin on syntynyt tarve tästä eteenpäin kiinnittää tarkasti huomiota myös KEKinä toteutettavan ympäristökasvatuksen ja KEKin itsensä kehityssuuntaan.

Tämän kohdan sisäisessä päättelyssä ja argumentaatiossa ”pelkkä ekologinen näkökulma” näyttää rinnastuvan ympäristökasvatukseen, muttei välttämättä täysin. Yhtä kaikki se on johdatteleva implisiittinen määritelmä nykyiselle ympäristökasvatukselle, jossa harhaanjohtavasti redusoidaan ympäristökasvatus nykyisellään pelkkää ekologista näkökulmaa hyödyntäväksi.

Tässä kohdassa (Liite 1, rivit 104–107) pelkän ekologisten näkökulman riittämättömyyteen hyväksytään osittaisena ratkaisuna ulkoa päin asetettu vaatimus (ks. toimi [A3uAC10]) kestävyden käsitteen näkökulman omaksumisesta ja ympäristökasvatuksen toteuttamisesta KEKin sisältä käsin. Tämä KEKin sisältä käsin toteutettava ympäristökasvatus mitä



Kuvio 9 Hahmotustapa (1)

ilmeisimmin vastaa hahmotustapaa (1) *ympäristökasvatus on osa KEKiä*. Ulkoa päin omaksuttua vaatimusta ratkaisuna olosuhteisiin täydennetään kuitenkin vielä ”KEKinä toteutettavan ympäristökasvatuksen ja KEKin itsensä kehityssuuntien(/kehityssuunnan)” tarkkailulla (ks. toimi [A3AC1]).

Hiukan hämäräksi jää, mitä oikeastaan merkitsee ”KEKinä toteutettavan ympäristökasvatuksen ja KEKin itsensä kehityssuuntiin huomion kiinnittäminen” (ks. toimi [A3AC1]). Sen tärkeyden toimintana painottaminen on argumentissa yksi johtopäätös, joka esitetään ratkaisuna tilanteessa, jossa ekologinen näkökulma ei riitä ja on esitetty vaatimus KEKin sisältä toteutettavalle ympäristökasvatukselle. Tulkitsen sen merkitsevän ainakin sitä, että ympäristökasvatusta tulee toteuttaa KEKinä, koska KEK auttaa tuomaan ekologisten näkökulman rinnalle muita näkökulmia, ja että se ja KEK siitä erillisenä ilmiönä tulevat vielä kehittymään, ja että

on tärkeää pitää silmällä sitä, millainen niiden kehityssuunta tulee olemaan. Koska tämä johtopäätös on keskellä argumenttia 3, sitä seuraava uudistusten ja toimien kronologinen kuvailu voidaan mielestäni nähdä jo osana tätä ”kehityssuunnan” tai ”trendien” tarkkailua.

”KEKinä toteutettava ympäristökasvatus” (ks. toimi [A3AC1]) voi tarkoittaa sitä, että ympäristökasvatus on yksi KEKin monista toteutustavoista. Jos kyseessä olisi jokin muu KEKinä toteutettava asia, kuten esimerkiksi yläkoulun yhteiskuntaoppi, puhuttaisiin silloin KEKinä toteutettavasta yhteiskuntaopista. Toisaalta tässä yhteydessä, koska aineisto on otsikoitu ympäristökasvatuksen ohjausmateriaaliksi ja koska aiemmin indikoitiin hahmotustapaa 2, voisi tuon sanamuodon perustellusti tulkita myös siten, että kyse on edelleen ympäristökasvatuksesta, jonka ikään kuin yksi toteuttamistapa on toteuttaa sitä KEKinä. Tämän jälkeen kuitenkin mainitaan vielä erikseen ”ympäristökasvatuksen ja KEKin itsensä kehityssuunnat(/kehityssuunta)”, ikään kuin KEKinä toteutettava ympäristökasvatus ja KEK itsensä olisivat eri asioita, mutta ympäristökasvatusta ei tunnusteta enää muuten kuin KEKinä toteutettavana asiana. Tällöin ympäristökasvatus on mielestäni selkeästi sijoitettu KEKille alisteiseksi, ja hahmotustapa 1 on osuvin tulkinta.

Esimerkki: Liite 1, rivit 127–128

こうした動向を踏まえ、各学校で行われる環境教育においては、ESD の視点などを踏まえつつ様々な課題を多面的、総合的に探究し、実践に結び付けていく具体的な学習活動を一層強化していくことが求められています。 *Kōshita dōkō o fumae, kakugakkeō de okonawareru kankyōkyōiku ni oite wa, ESD no shiten nado o fumae-tsutsu samazamana kadai o tamen-teki, sōgō-teki ni tanjū shi, jissen ni musubitsuketeiku gutai-tekina gakushūkatsudō o issō kyōka shiteiku koto ga motomerareteimasu.*

Suomennos: Näiden kehitysten valossa on selvää, että kaikissa kouluissa toteutettavan ympäristökasvatuksen yhteydessä on tarpeellista KEKin näkökulma ym. huomioon ottaen tutkailla monelta eri kannalta ja kokonaisvaltaisesti erilaisia pulmia sekä vahvistaa entisestään käytäntöön kytkeytyvien konkreettisten harjoitusten roolia opetuksessa.

Argumentin 3 lopettava yhteenveto (ks. Liite 1, rivit 127–128) tuntuu jälleen etäännyttävän diskurssin ympäristökasvatuksen näkökulmaan, jossa KEK ensikatsomalta redusoituu yhdeksi näkökulmaksi muiden mahdollisten näkökulmien joukossa. ”KEKin näkökulman ym. implementoiminen” ympäristökasvatuksessa esitetään rinnakkain muiden, edeltävistä ulkoisten auktoriteettien tekemistä linjauksista omaksuttujen vaatimusten (kokonaisvaltainen ja moniperspektiivinen opiskelu (AC2.1) ja käytännön konkreettisen opiskelun lisääminen (AC2.2)) kanssa, mutta sen voi myös tulkita muita vaatimuksia määrittävänä kattonäkökulmana. Virkkeen muotoilusta on vaikea päätellä, tarkoitetaanko sillä sitä, että KEKiä tulisi implementoida jatkuvasti, sekä samalla kun ”tutkaillaan pulmia” että kun ”vahvistetaan konkreettisia harjoituksia”, vai vain ensimmäisen kohdalla, mutta yhtä kaikki implementoinnin tulisi olla tästä eteenpäin jatkuvaa *tsutsu* -ilmauksesta päätellen.

Erityisen kiinnostavaa kaikkien kolmen argumentin sisäisten tulkintojen tarkastelussa on se, että ympäristökasvatus ei määritelmällisesti tai käytännön tasolla sekään ole erillinen oppiaineensa, joten muodollisessa kasvatuksessa sitäkin toteutetaan aina jonkin toisen oppiaineen puitteissa (tai sitten esimerkiksi integroivan opiskelun periodin aikana), vaikka siitä puhutaankin omana kasvatuksen suuntauksenaan myös tässä aineistossa. Kuinka monien oppiaineiden ja alojen näkökulmia ja sisältöjä integroivaa kasvatuksen suuntausta, ympäristökasvatusta, voidaan toteuttaa toisena monien oppiaineiden ja alojen näkökulmia ja sisältöjä integroivana kasvatuksen suuntauksena? Tulkintani on se, että kestävä kehitys edistävä kasvatus on ennen kaikkea jonkinlainen ympäristökasvatusta (ja muutakin kasvatusta) ohjaava ja uudelleen suuntaava ”suodatin”, jonka tärkein päämäärä on kestävä kehitys ja kestävä yhteiskunta, siten, kuin ne on arvositoumuksissa ja legitimoinnissa ulkoisten auktoriteettien toimesta määritetty. Tämän suodattimen tarkoitus on uudelleen suunnata ympäristökasvatus kestävä kehitys ja sen mukaista kestävä yhteiskunnan rakentamista palvelemaan. Tässä uudelleen suuntaamisessa ympäristökasvatuksen alkuperäisiä päämääriä ei välttämättä hylätä, mutta ne tulee tulkita kestävä kehityksen käsitteen kautta, eli arvottaa niitä ennen kaikkea siltä kannalta, mikä niiden merkitys on kestävä kehityksen edistämässä tai kestävä yhteiskunnan rakentamisessa. Tällaisessa maailmassa esimerkiksi jalo päämäärä (uG1) *ympäristön suojelu ja sitä edistävän asenteen sekä elämää ja luontoa kunnioittavan mielen kasvattaminen*, sekä arvot (uV1.1) *elämän (kunnioittaminen) ja luonnon (arvostaminen)* ja (uV1.2) *ympäristö (ja sen suojeleminen)* jäävät ehdollisiksi kestävä kehitykselle ja yhteiskunnalle, jotka toisaalla on määritetty lähinnä ihmisten välisen oikeudenmukaisuuden turvaamisen kautta. Tällaisessa kehityksessä myös ihmisen vastuu toiseudelle uhkaa supistua tarkoittamaan aina ensisijaisesti toista ihmistä. Ihmisen vastuuta ei-ihmiselle toiseudelle ei kielletä, mutta argumenttien sisäisessä raamissa se jää ehdolliseksi ei-ihmisen toiseuden instrumentaaliselle arvolle.

Tämän analyysin puitteissa vaikuttaa siltä, että aineiston näkemys ympäristökasvatuksen ja kestävä kehitys edistävän kasvatuksen välisestä suhteesta on polveileva, pluralistinen ja vastaa siten tulkintani mukaan lisäämäni suuntausta (7) *useampi kuin yksi hahmotustapa rinnakkain*. Näistä hahmotustavoista painokkaimmaksi nousee kuitenkin jonkinlainen versio hahmotustavasta (1) *ympäristökasvatus on osa KEKiä*. Pidän sitä painokkaimpana siksi, että se tulee edustetuksi argumenttien sisällä tulevaisuuteen suuntaavan ”uuden ympäristökasvatuksen” päämäärän muodossa (menneiden tai nykyisten ongelmallisten olosuhteiden sijaan), joka puolestaan suuntaa kestävä kehityksen määräämään kestävä yhteiskunnan rakentumiseen imaginaarina. Ympäristökasvatus on osa KEKiä sillä tavalla, että uudessa muodossaan sitä tulisi toteuttaa KEKinä siten, että se suunnataan KEKin näkökulman mukaisesti. KEKin näkökulma on ensisijaisesti ihmisten välisestä oikeudenmukaisuudesta kiinnostuneen kestävä kehityksen

diskurssiin vahvasti sitoutuneessa luonteessaan sellainen, että se poissulkee tietyt vaihtoehtoiset ympäristökasvatuksen ideat, mukaan lukien ekosentrisen näkökulman, ihmisen näkemisenä osana luontoa, ympäristön ja luonnon itseisarvon tunnistamisen ja ei-inhimillisen toiseuden kunnioittamisen muun kuin ihmisen tarkoituksperien edellytyksenä. Tulkinnoiltaan suostuttelevat määritelmät ”laajeneva ympäristökasvatus” ja ”globaali maailmanaika” sekä tiettyjen tapahtumien ja ideoiden (kestävä kehitys ja ympäristöoikeudenmukaisuus, KEKiin liittyvät kansainväliset kokoukset legitimointina) merkityksen painottaminen ympäristökasvatuksen historiallisen kehityksen kuvauksessa johdattelevat näennäisen loogiseen johtopäätökseen siitä, että KEKiin siirtyminen on luonnollinen ja tarpeellinen kehitys.

5.3.2 Ihmisen ja ympäristön keskinäiseen suhteeseen ja toimintaan liittyvä puhe ja representaatiot

5.3.2.1 Ympäristö ongelmien vyyhtinä ja ihminen erillään ympäristöstä

Ihminen erotetaan argumenteissa ympäristöstä monin keinoin. Sanoilla *maailma* (jap. *sekai*, ks. Liite 1, rivit 10, 50, 70 ym.), *aikakausi* (jap. *jidai*, ks. Liite 1, rivit 16, 20, 33, 39) ja *elinympäristö* (jap. *seikatsukankyō*, ks. Liite 1, rivit 10, 41) erotetaan ihmisen toiminnan piiri ja elinympäristö muusta maailmasta ja muiden eliöiden (jap. *seibutsu*, ks. Liite 1, rivit 10, 71) elinympäristöistä, ja sanoilla *maapallo* (jap. *chikyū*, ks. Liite 1, rivit 6, 43, 87 ym.), *maapallon ympäristö* (jap. *chikyūkankyō*, ks. Liite 1, rivit 12, 44), (muiden eliöiden) *elinympäristö* (jap. *sei'ikikankyō*, ks. Liite 1, rivi 10) (ilmauksessa *seibutsu no sei'ikikankyō*, ks. Liite 1, rivit), *luonto* (jap. *shizen*, ks. Liite 1, rivit 21, 37, 41, 80, 83), *luonnonympäristö* (jap. *shizenkankyō*, ks. Liite 1, rivit 21, 37, 41) tai pelkkä *ympäristö* (jap. *kankyō*) viitataan muuhun kuin ihmiseen ja hänen elinympäristöihinsä. Ympäristöongelman käsitettä ei oikeastaan määritellä, mutta tunnistetut ongelmat määritellään ensisijaisesti *ympäristöongelmiksi* (jap. *kankyōmondai*, ks. Liite 1, rivit 8, 43, 87 ym.), jolloin ympäristöongelma terminä määrittyy aineistossa siis ensisijaisesti sitä edustavien esimerkkien kautta, kuten ”saasteongelmat” ja ”maailmanlaajuiset ympäristöongelmat”. Ongelmat itsessään nähdään aineistossa joka tapauksessa sijoittuvan ympäristöön (jonnekin muualle, kuin ihmisen elinpiiriin), mistä ne sitten ”uhkaavat levittää vaikutuksiaan” (ks. Liite 1, rivi 11) myös ihmisen elinympäristöön, ja siksi ne myös tulisi ratkaista. Päämääränä ongelmien ratkaisu on kiistatta tärkeä ja hyväksyttävä, mutta sitä ohjaavana arvona näyttäytyy ainoastaan ihmisen elinympäristöjen eheys, jota vaikutukset uhkaavat. Samaisessa kohdassa mainitaan myös ”eliöstön elinympäristöt”, joiden eheyttä vaikutukset myös uhkaavat, mutta muun eliöstön mahdollinen ”terve ja kulttuurinmukainen elämä” näyttäytyy arvona ainoastaan ympäristön merkityksen kautta ihmisen elämänlaatua ylläpitävänä resurssina. Ratkaisun tarvetta ei perustella esimerkiksi siten, että meillä on moraalinen vastuu korjata aiheuttamamme

ongelmat ja lopettaa niiden aiheuttaminen, vaan ainoastaan sitä kautta, että olemme havahtuneet niiden vahingollisuuteen itsellemme ja elämänehdollemme.

”Ympäristöoikeudenmukaisuuden” ei tunnisteta koskevan muuta kuin ihmisten välistä oikeudenmukaisuutta (ka. Liite 1, rivit 32–34). Muista eliöistä tai niiden oikeuksista, ihmiselämän niille aiheuttamista vaikutuksista, saatikka niiden itseisarvosta ei mainita enää mitään ympäristöoikeudenmukaisuudesta puhuttaessa. Argumentin narratiivin kulussa tälle tarjoutuu ainoaksi selitykseksi se, ettei Brundtlandin komission raportissa, johon ympäristöoikeudenmukaisuusajattelun leviäminen liitetään, myöskään mainita muita lajeja, luontoa tai ympäristöä tai puhuta niiden kohtelusta, tai Argumentissa 1 ei ainakaan kerrota siitä, jos näin olisi. Todellisuudessa ympäristöoikeudenmukaisuuden käsitteen rinnalle on tuotu ekologisen oikeudenmukaisuuden käsite ja diskurssi (ks. esim. Schlosberg 2009, Tashiro 2017, Kortetmäki 2017), joka ei varsinaisesti ole edes kansainvälisesti tarkasteltuna marginaalinen diskurssi. Ekologinen oikeudenmukaisuus tarkoittaa karkeasti määriteltynä ihmisen ja ei-ihmisen välistä oikeudenmukaisuutta, ja on ennen kaikkea kiinnostunut ihmisen toiminnan oikeudellisuudesta suhteessa ei-ihmiseen: ei-ihmisen oikeuksista. Siinä missä Schlosberg (2009) ja Kortetmäki (2017) ovat esimerkiksi keskittyneet filosofisessa työssään ympäristöoikeudenmukaisuuden ajatuksen laajentamiseen koskemaan myös ei-inhimillistä osaa luonnosta ja ympäristöstä (ekologiseen oikeudenmukaisuuteen), Tashiro (2017) puhuu siitä käänteisesti esitellessään lyhyesti ympäristöoikeudenmukaisuuden käsitettä: ympäristöoikeudenmukaisuus ei koske vain ihmisen ja luonnon välisiä asioita, vaan hänen kuvauksensa antaa kuvan, että historiassa uudempana ulottuvuutena siihen on tuotu juuri kysymys ympäristöongelmien taakan systemaattisesti epäoikeudenmukaisesta jakautumisesta eri ihmisryhmien välillä. Molempia tulkinta- ja ajatuksen kehityssuuntia esiintyy, mutta ainakin Argumentin 1 puhetta ympäristöoikeudenmukaisuudesta juuri edeltävä päämäärä [A1G3] *ekologisen suojelun lisäksi muutos yhteiskunnassa ja sivilisaatiossa* (Liite 1, rivit 21–22) viittaa aineiston myös kallistuvan Tashiron (2017) painotukseen.

Siellä täällä tekstissä myönnetään, että ongelmat ovat lähtöisin ihmisen elinpiiristä: kaupungistumisesta, elintapojen muutoksesta, yhteiskunnan ja sivilisaation toiminnasta ja tavasta kohdella luonnonympäristöä. Näistä kaupungistuminen on oikeastaan ainoa konkreettisesti nimetty ihmisen aiheuttama muutos, ja loput jäävät hyvin abstraktin tason asioiksi. Mitä on tämä vahingollinen yhteiskunnan ja sivilisaation toiminta, ja miksi se jätetään abstraktiksi? Kaupungistuminen on modernin ihmisen ympäristön kuormittumiseen ja tuhoutumiseen johtavista toimista verrattain jo pitkään käynnissä ollut prosessi, muttei suinkaan ainoa tai välttämättä edes suurin ympäristötuhoja aiheuttava antroposeenin kaudella vaikuttava, antropogeeninen (ihmisestä lähtöisin oleva) muutosvoima. Se on kuitenkin helpommin liitettävissä yksilön elämään (kuin

vaikkapa kaivostoiminta tai sademetsien hakkuu rehunviljelymaiksi) ja sen yhteydessä mainittuun elintapojen muutokseen. Ehkä ajatellaan, että koska nämä ovat lähellä kasvattajan ja kasvatettavan elämää, ne on helppo ymmärtää, ja niiden kautta on helpompi käsitellä sekä yksilön toiminnan merkitystä ongelmien synnyssä, että yksilön toiminnan ja kasvatuksen merkitystä muutoksen aikaansaamiseksi. Todennäköisesti ajatellaan myös, että itselle läheisen ympäristön ja asioiden kautta on myös nuorten kasvatuksessa helpompi saada aikaan ymmärrystä ja kiinnostusta ympäristön muutoksesta ja oman elämän vaikutuksesta siihen. Kaupungistumiseen ja elintapojen muutokseen keskittymisen toinen mahdollinen vaikutus on kuitenkin se, että ne korostavat yksilön vastuuta ekokriisin aiheuttajana ja myös yksilön vastuuta sen ratkaisijana. Holistisena ja oppiaineiden välisenä kasvatuksen suuntauksena ympäristökasvatuksen merkityksen hahmottelussa voitaisiin täysin perustellusti puhua myös yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta ja elinkeinoelämän, talouden ja teollisuuden paikasta yhteiskunnassa ja ekokriisissä, vaikka niihin ei kasvatuksella yhtä suoraan voidakaan vaikuttaa, kuin yksilöön ja hänen toimintansa motiiveihin.

Vaikka ihmisen elinympäristö ja muu ympäristö erotetaan toisistaan, tunnistetaan, että muun ympäristön eheys on yhteydessä ihmisen elinoloihin. Ihmisen elinolot – terve ja kulttuurinmukainen elämä – on säilytettävä (ks. toimi [A1G1.1]), ja siksi on tärkeää resurssien aarraiten jatkuvan käytettävyyden turvaaminen (ks. toimi [A1G1.2]) kuormituksen minimoimisella ja resurssien käytön sääntelyllä (ks. toimi [A1AC1.1]), yksilötason suojelulla (ks. toimi [A1AC1.2]) ja yhteiskunnan ja talouden mekanismien järjestämisellä kestävän yhteiskunnan malliin (ks. toimi [A1AC1.3]). Kestävässä yhteiskunnassa ympäristön ja ihmisen välinen yhteys näyttää siis Argentin 1 valossa yhä olevan joko (minimoitua) kuormittamista, resurssien käyttöä tai ympäristön ja luonnon suojelua, kun sinne voisi näiden sijaan tai lisäksi kuvitella vaikkapa ympäristöön kohdistuvaa arvostusta, kunnioitusta ja vaalimista, ihailua ja nauttimista, tai uteliaisuutta ja yhteenkuuluvuutta. Tämän tyyppisistä asioista puhutaan tosin myöhemmin esimerkiksi aineiston luvussa 2.1.1 ja 2.1.2 (aineisto s.22–23, ks. Liite 4). Siellä yläkoulun ympäristökasvatuksen kolmesta tavoitteesta ensimmäisenä nimetään ”monipuolinen herkkyyys ja uteliaisuus ympäristöä kohtaan kasvatuksen tavoitteina” (jap. *kankyō ni tai suru yutakana kanjusei ja tankyūshin no ikusei*), ja sen selityksessä puhutaan herkkyydestä, uteliaisuudesta, kiinnostuksesta ”itseä ympäröivän ympäristön” (jap. *jibun jishin o torimaku kankyō*) elementtejä ja ilmiöitä kohtaan, ja itselähtöisestä halusta olla tekemisissä ympäristön kanssa, sekä näiden ominaisuuksien kasvattamisesta. Herkkyyys, uteliaisuus ja kiinnostus esitetään kuitenkin ennen kaikkea ympäristönsuojeluhaluutta motivoivina ominaisuuksina, ja jopa yksilötason suojelu vähemmän tärkeänä kuin kestävän yhteiskunnan rakentaminen.

Kestävä kehitys tarkoittaa toiselta Argumentissa 2 lainatulta määritelmältään ”ihmiskunnan elämänlaadun parantamista ihmistä kannattelevan ekosysteemin kykyjen rajoissa toimien” (jap. *ningen o sasaeru seitaikē ga yū suru nōryoku no han'inai de itonami nagara, ningen no seikatsu no shitsu o kōjō saseru koto*) (ks. Liite 1, rivit 49–55). Kestävälle kehitykselle perustuvassa kestävässä yhteiskunnassa ihmisen elämänlaatua parannetaan potentiaalisesti loputtomasti, kunhan ekosysteemin katsotaan pystyvän kannattelemaan parantelua. Tästä näkökulmasta (sekä oikeastaan luonnosta ja ympäristöstä ja ihmisen suhteesta niihin lähes täysin vaikenevan Argumentin 2 kokonaisuuden näkökulmasta) ekosysteemi näyttäytyy jälleen ihmisestä irrallisena kokonaisuutena, josta ollaan kiinnostuneita sen ihmistä hyödyttävien ”kykyjen” vuoksi. Ihmisen elämänlaadun parantuminen on siis itseisarvo (ks. arvot [A2V2] ja [A2V5.3]), mutta argumentin puitteissa jää epäselväksi mitä tarkoittaa parempi elämänlaatu, ja keiden elämänlaatua tulee parantaa, ja parannetaanko sitä tosiaan loputtomasti vai saavutetaanko joskus piste, jossa ollaan tyytyväisiä ja kuka tätä mittaa. Ekosentrisemmästä näkökulmasta määritelmä voisi sen sijaan olla esimerkiksi ”ihmiselämän ja muun elämän ylläpitäminen ihmistä ja muita eliöitä kannattelevaa ekosysteemiä mahdollisimman vähän kuormittaen, ja kuormituksen vähentymiseen pyrkien”.

Mitä ympäristön tai luonnon suojeleminen sitten on? Belgrad Charteriin nojautuen kerrotaan lähinnä ongelmanratkaisusta ja ehkäisystä ja ihmisen ominaisuuksista niiden edellytyksinä: tahto, taito, asenne, kyky toimia ja arvot, jotka ”tähtäävät maapallon ympäristön huomioon otettavaan ongelmanratkaisuun”. Suojelun motiivit ovat kaikkien argumenttien osalta hämärät muilta osin, kuin ihmiselämän ennallaan säilyttämisen suhteen. Toisaalla aiheistossa (NIER KKKS, 2016: 25) puhutaan myös Yamamoton (2016) mainitsemasta luonnon kanssa harmoniassa elämisestä, samalla kun puhutaan maapallon ekosysteemin ”herkää tasapainoa” ja eri eliöiden ja jopa elottoman luonnon välisestä vuorovaikutussuhteesta ym. Luonnon ja elämän kunnioittamisen selostuksessa kuvaillaan ansioituneesti, kuinka erilaiset eliöt ovat saavuttaneet nykyisen olo- ja elinmuotonsa evoluution kautta miljardien vuosien saatossa, kuinka kaikkea elämää tulisi kunnioittaa ja kuinka tulisi kasvattaa ihmetys ja kunnioitus luontoa kohtaan. Silti vielä tässäkin ei puhuta luonnon ja ympäristön itseisarvosta, mikä ei ole mitenkään ainutlaatuinen tai erityisen huonosti tunnettu filosofinen ja eettinen lähtökohta.

Yksilöiden (jap. *hitori hitori*) (suom. yksi kerrallaan, kukin ihmisyksilö, kaikki yksilöt) vastuu suojelutoiminnassa tuntuu korostuvan, mikäli se on yksi kestävästä yhteiskunnan peruslähtökohdista rajallisen ympäristön kuormituksen minimoimisen, biosfäärin säilymisen turvaavan resurssien kiertokulun, sekä näille yksilöille suojelutoiminnassa tarvittavia ominaisuuksia kasvattavan ympäristökasvatuksen lisäksi (ks. Liite 1, rivit 12–15). Tätä tulkintaa korostaa yksilön

toimintakyvyn ja aloitteellisuuden painottaminen erityisesti Argentin 3 loppupuolella esitelyjen uusimpien poliittisten linjausten retoriikassa (ks. Liite 1, rivit 114–128). Laajennetun toiminnan normiston näkökulmasta arvioiden on tärkeää, että kaikki yksilöt kykynsä ja resurssiensa mukaan ovat kiinnostuneita ja osallistuvat suojeluun sillä tavalla, että omassa elämässään tähtäisivät henkilökohtaisen ympäristöön kohdistamansa kuormituksen ja resurssien käytön minimoimiseen. Jos ajattelemme että kasvatus on ihmisyyttä luova käytäntö ja avain muutokseen, täytyy meidän hyväksyä se, että muutos tapahtuu juuri yksilöitä kasvatettaessa uudenlaiseen suuntaan. Tässä työssä painotetaan kuitenkin poliittista näkökulmaa, josta yksilön vastuun korostaminen näyttäytyy tapahtuvan laajempien poliittisten toimien kustannuksella, jos kasvatuksen on tarkoitus ennen kaikkea tukea yksilön ympäristönsuojelullista toimintaa. Tässä kritiikissä toiminnan normiston katsotaan koostuvan ensisijaisesti kirjoittajia sitovasta normistosta, kuten tekstissä esiin tuodut arvositoumukset, erityisesti japanilaisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Toisaalta aineisto itse korostaa globalisaation merkitystä ja tarvetta kansainvälisille toimille, joten sen sisäiseenkin logiikkaan vedoten voidaan perustellusti esittää kysymys, miksi joitain kansainvälisen ympäristökasvatuksen tutkimuksen kentän ajatuksia ja arvoja on sisällytetty aineistoon, ja miksi toisia ei ole. Ei voida kohtuudella väittää, että argumenteissa on epäonnistuttu ottamaan huomioon tässä työssä esitellyn kritiikin ideoita, mutta niitä on kohtuullista esittää täydentävänä tai korjaavana materiaalina, mikä pitäisi sen esiin tullessa ottaa tulevaisuuden linjauksissa huomioon, jos päätöksenteossa haluttaisiin pitäytyä rationaalisuuden vaatimuksissa.

Ongelmien luonteessa korostetaan myös niiden vaikutusalueiden sisäkkäisyyttä: lähiympäristö, lähialue ja maapallonlaajuinen mittakaava, ja niiden ongelmat ovat kytköksissä toisiinsa, ja siksi myös opetus tulisi järjestää tämä seikka esiin tuoden oikealla tavalla oikeilla kasvatusasteilla. Siksi vaikuttaa ilmeisesti olevan myös hyvä, että ympäristökasvatus on laajentunut globaalilla tasolla, saanut vaikutteita kestävästä kehityksestä ja ympäristöoikeudenmukaisuudesta, jotta se paremmin voisi vastata näihin globaaleihin ongelmiin, globalisoituneessa yhteiskunnassa globalisaation aikakaudella. Tämä sisäkkäisten systeemien ajatus oli Dryzekin mukaan yksi kestävä kehityksen diskurssin tunnistetuista elementeistä (ks. luku 1.4.2). On siis mahdollista, että tässä ongelmien (ks. olosuhde [A1C1.11]) ja niiden ratkaisuun sopivan ympäristökasvatuksen (ks. toimet [A1AC7], [A1AC8]) kuvailussa on kyse kestävä kehityksen diskurssin informoimasta olosuhteiden representaatiosta ja niiden ohjaaman ratkaisun tarjoamisesta. Vaikka ongelmien vaikutusalueet ovat sisäkkäiset, ja vaikka jokainen yksilö toden totta on vastuussa ympäristön suojelusta ja elintavoistaan tiettyyn pisteeseen saakka, ympäristöongelmien sellainen representaatio, jossa ne siististi laajenevat tai ikään kuin kumuloituvat lähialueen ongelmista asteittain suuremman skaalan ongelmiin, pätee vain tiettyntyyppisiin ongelmiin. Tässä kohtaa argumenttia ei täsmennetä tarkemmin, millä tavalla

ongelmat ovat kytköksissä toisiinsa: ovatko ne kumuloituvassa suhteessa pienestä suureen maailmanlaajuiseen skaalaan, vai tarkoitetaanko tässä sitä, että maailmanlaajuiset ympäristöongelmat vaikuttavat myös lähiympäristön tilaan.

Tämä sisäkkäisyysajatus yhdistettynä yksilön vastuun korostumiseen muistuttaa kestäväan kehitykseen liittyvästä sloganista ”ajattele globaalisti, toimi paikallisesti” (engl. *Think globally, act locally*) (ks. esim. UNDP, 2018), joka yhtäältä luo toivoa siitä, että jokaisen panos on tärkeä ja jokainen ihminen kaikkialla maailmassa voi osallistua muutoksen aikaansaamiseksi omien paikallisten resurssien ja rajoitteidensa puitteissa. Toisaalta jos sitä ei yhdistetä suuremman luokan ja suurempien toimijoiden vastuuseen, syntyy kenties virheellinen kuva siitä, että kunhan kukin yksilö yrittää tarpeeksi, kuitenkin samalla elämänlaatuaan parantaen (ks. päämäärä [A2implG2]) ja parempilaatuisessa elämässään omat ja muiden tarpeet tyydyttäen (ks. päämäärät [A2uG4.1] ja [A2uG4.2]), voidaan ongelmat ratkaista ja voi hän rakentaa kestäväan yhteiskunnan (ks. päämäärä [A2implG3]). Kestäväan yhteiskunnan rakentamiseen tähdätään kestäväan kehitystä edistäväan kasvatuksen näkökulman integroineen ympäristökasvatuksen (ks. päämäärä [A2G4.2]) kautta. Ympäristökasvatus yhteiskunnallisena käytäntönä kasvattaa kuitenkin yksilöitä (ihmisresursseja, kyvykkäitä ihmisiä) (ks. päämäärä [A2implG3]), ei suoraan rakenna kestäväan yhteiskuntaa. Ympäristökasvatus kestäväan yhteiskunnan rakennuksen työkaluna tarkoittaa rakennukseen sitoutuvan työvoiman kasvattamista, joka näiden argumenttien valossa mahdollisesti uskoo siihen, että loputon elämänlaadun parantaminen ja ympäristöongelmien ratkaiseminen ihmisten välistä resurssien jakautumista optimoiden on mahdollista, kunhan hän antaa henkilökohtaisen panoksensa sen eteen. Tämän argumentaatioanalyysin valossa vaikuttaa siltä, että sellainen ”japanilainen ympäristöajattelu”, jossa pyritään luonnon kanssa harmoniaan ja luonnon kunnioittamiseen jää taka-alalle ”globaalien” intressien, lähinnä kestäväan kehityksen tieltä näiden aineistojen toisintaman linjauksen peruseriaatteissa ja päämäärä- ja arvopohjan rakenteissa.

5.3.2.2 Yksilö kestäväan yhteiskunnan rakennustyömaalla

Yläkoulun ympäristökasvatus sijoittuu myös Japanissa, kuten Suomessakin, peruserpetuksen viimeisille vuosille, alakoulun kasvatukselta siirtymänä kohti toisen asteen koulutusta tai työelämää. Siinä kehitysvaiheessa on varmasti perusteltua ottaa ensisijaiseksi lähtökohdaksi tutustuminen yksilön toiminnan merkitykseen yhteiskunnassa, lasten elämästä ja luontaisen kiinnostuksen piiristä etäisiltä tuntuvien yhteiskunnan rakenteiden ja monimutkaisten kaukaisten ongelmien sijaan. Sellaiset suuret ongelmat eivät ole yksilön ratkaistavissa, tai eivät ainakaan yläkouluikäisen lapsen, jolla ei ole äänioikeutta tai edes varsinaista laillista itsemääräämisoikeutta, ja jonka sosiaalistamisprosessi on aivan kesken. Se mitä yläkouluikäinen lapsi voi tehdä, on kiinnittää

huomiota oman elinpiirinsä ja elintapojensa järjestymiseen ympäristön huomioivasta näkökulmasta. Kasvatus on kuitenkin aina tulevaisuuteen suuntautunutta ja siksi sen ohjauksen analyysissä on kiinnostavaa millaisiin tulevaisuuden olosuhteita, imaginaareja se kiinnitetään.

Etäiset, suuren mittakaavan yhteiskunnallisten toimijoiden toiminnasta aiheutuvat ympäristöongelmat ovat yksilön ulottumattomissa, ja siten pahimmillaan ahdistavia ja lamaanuttavia aiheita käsitellä. Ne ovat myös huomattavasti monimutkaisempia kuin yksilön suhde ympäristöönsä, ja niiden käsittely vaatii usein tietyt pohjatiedot yhteiskunnan ja ympäristön toiminnasta, joita yläasteikäisellä ei välttämättä vielä ole. Niiden käsittelyyn ottaminen todennäköisesti tuo ympäristökasvatuksen kaltaista, etiikkaan ja arvolutautuneisiin kysymyksiin muutenkin jo peruslähtökohdiltaan pureutuvaa kasvatuksen suuntausta yhä enemmän poikkiteloin kasvatuksen sosiaalistamistehtävän kanssa ja siten vahvistaa sosialisatioparadoksia. Konkreettisuudessa nyt ja pitkälle tulevaisuuteen ihmisen toiminnan aiheuttamasta ympäristön kuormituksesta ja tuhosta on kuitenkin täysin kiistatta ylivoimaisesti suurin osa muusta, kuin yksilöiden omassa elinpiirissään tekemistä valinnoista ja elintavoista johtuvaa. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi energiantuotanto, teollisuus, maatalous, kalastus-, ja kaivostoiminta kaikkialla teollistuneessa maailmassa. Vaikka niiden avulla ylläpidetäänkin ja kohotetaankin juuri yksilöiden elinpiirin toimivuutta ja elintasoja, sekä myös yhteisön ja yhteiskunnan infrastruktuuria, ne ovat monelta osin toiminnallisilta peruslähtökohdiltaan ja motiiveiltaan raskaan sarjan liiketoimintaa, ja vieläpä ylikansallisten suuryhtiöiden harjoittamaa, maailmanluokan kovan paineen alla maksimaalista voittoa tavoittelevaa liiketoimintaa. Tällaisen liiketoiminnan intresseissä on esimerkiksi ekologisen modernisaation diskurssiin sitoutuen säilyttää voitontavoitteluaan mahdollistavat rakenteet ja mekanismit, muokaten toimintaperiaatteitaan siinä määrin, että ne pysyvät sanktioiden ulottumattomissa.

Yksilön ja ympäristön välinen suhde voi todella olla vahingollinen. Laajennetun toiminnan normistoon nähden päämääränä ja arvona on hyväksyttävää, että pidetään tärkeänä sitä, että lapset oppivat ymmärtämään oman toimintansa seurauksista ja yhteydestä ympäristöön ja yhteiskuntaan. On totta, että paikalliset ongelmat ovat yhteydessä lähialueen ongelmiin ja aina maailmanlaajuisiin ongelmiin saakka. Todellisuuden representaationa argumentaation olosuhteiden narratiivi, jossa ympäristöongelmat johtuvat ennen kaikkea elintavoista (ei elintapoja ohjaavista, mahdollistavista ja ylläpitävistä rakenteista), ja jossa ne ratkaistaan ennen kaikkea yksilön panoksella, on vaillinainen kriittisestä näkökulmasta. Narratiivi voi olla joko ”retorisesti motivoitunut” (Fairclough & Fairclough, 2012: 169–171) tai se voi olla huolimattomuutta, tai sitten se voi johtua aineiston arvositoumuksien ja sen toistamien ympäristökasvatusta ohjaavan genreketjun aiempien vaiheiden argumenttien retorisesti motivoituneisuudesta. Uskon, että kyse on toisesta ja viimeisestä

vaihtoehtoisesta tulkinnasta, koska mielestäni ei ole järkevää odottaa, että tällaisen genren tekstiin ladattaisiin juurikaan uusia agendoja ja ideoita, vaan pikemminkin siinä pyritään tulkitsemaan ja välittämään ”ylhäältä tulleita” linjauksia ymmärrettävässä ja toiminnaksi muunnettavassa muodossa. Siksi se on toisaalta myös kiinnostava ja merkityksellinen tutkimuskohde: se on eräänlainen karsittu katsaus siitä, minkä ajatellaan olevan relevanttia ympäristökasvatuksen järjestämisessä, suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Todellisuuden representaationa nykyisten olosuhteiden ja niihin johtaneiden olosuhteiden ja toiminnan kuvailu jää argumenteissa ongelmien aiheuttajien osalta siis lähes kasvottomaksi: ainoa konkreettisesti tunnistettu ja siten vastuuseen asettuva yhteiskunnallinen toimija on ympäristöä kuormittava ja suojeleva yksilö. Legitimointiin ja menneisyyden tapahtumiin kytkeytyvät suuret kansainväliset toimijat ovat läsnä kasvatuksen suunnanmäärittelyssä, eivät yhteiskunnan muutoksessa itsessään. ”Yhteiskunnan tapa kohdella luonnonympäristöä” muuttuu toki päätöksiä tekevien ja toimeenpanevien yksilöiden toimesta: tulevat poliitikot, ylikansallisten korporaatoiden johtajat ja muut kansallista ja kansainvälistä valtaa käyttävät ovat hekin yksilöitä. Tässä piilee epäilemättä yksi kasvatuksen ihmisyyttä luovan muutosvoiman valteista. Mutta millaisia johtajia kasvaa ihmisistä, joiden käsitys ekokriisin todellisuudesta konkretisoituu yksilötason muutokseen ja toimintaan?

”Yhteiskunnan ja sivilisaation olomuodon” ongelmallisuus myönnetään (ks. Liite 1, rivit 21–22), mutta tämä myöntäminen katsotaan tapahtuneeksi 1970-luvulla. Ympäristöä ja ympäristöongelmia yhä painottava Belgrade Charter tulee ja jää historiaan, ja fokus siirtyy jälleen yhteiskuntaan ympäristöoikeudenmukaisuuden ja kestävä kehityksen myötä. Tällä kertaa yhteiskunta fokuksessa tarkoittaakin ihmisten sfäärin sisäisiä ongelmia – ihmisten välisen kuormituksen ja epätasa-arvon ongelmien tarkastelua. Argumentin 1 lopuksi kuitenkin eksplisiittisesti todetaan, että katse pitäisi taas kääntää yhteiskunnan tapaan käsitellä luonnonympäristöä, ja siksi ympäristökasvatukseen (ks. Liite 1, rivit 37–38). Tässä kohtaa siirrytään puhumaan siitä, kuinka sisäkkäisesti linkittyneitä ongelmia ja ongelmanratkaisua tulisi konkreettisesti lähestyä. Tämän jälkeen kuitenkin siirrytään Argumentin 2 ajaksi täysin puhumaan KEKin näkökulmasta ja sen sisällyttämisestä ympäristökasvatukseen, ja siten uudenlaisen ympäristökasvatuksen luomisesta. Tässä yhteydessä ”luonnonympäristöön” vertautuva ekosysteemi esitetään ainoastaan ihmistä kannattelevien kykyjensä kautta. Näin syntyy mielikuva siitä, että uudestaan ympäristökasvatuksen merkitystä pohtiessamme, siihen tulisi sisällyttää globaaliin maailmanaikaan sopiva KEKin ja kestävä kehityksen näkökulma, ja yhteiskunnan tapa kohdella luonnonympäristöä tulisi ratkaista siinä määrin, että ekosysteemi säilyttää kykynsä kannatella ihmistä.

Tämän työn aineistoksi valittu julkaisu ei ole kasvatettavien lasten luettavaksi tarkoitettu oppikirja, vaan heitä kasvattavien, ihmisyyttä luovien aikuisten sosiaalistajien suunnannäyttäjäksi ja tueksi tarkoitettu opas, joka tulkitsee ja välittää tiiviissä muodossa ympäristökasvatukseen liittyviä kansallisia ja kansainvälisiä kasvatuspoliittisia linjauksia ja tietoa. Aineistoa itseään ei siis pitäisi koskea vaatimus siitä, että se olisi yläkouluikäiselle helposti lähestyttävä, mutta kuitenkin siinä jätetään abstraktion peittoon ympäristöongelmien suurimmat lähteet, ja luodaan vaikutelma kasvatettavasta yksilöstä vastuullisena ongelmista ja kykeneväisenä niiden ratkaisuun. Tämä tukee siltä osin epäsuorasti ekologisen modernisaation diskurssia, että siinä ei ole intressinä lähteä radikaalisti haastamaan asetelmaa, jossa suuret korporaatiot ovat keskeisimpiä toimijoita myös ympäristöongelmien painikentällä.

Sen enempää ekologisen modernisaation diskurssin, jonka Dryzek näki Japanissa olevan vahvoilla (ks. luku 1.4), ei vaikuta tämän aineiston kokonaisuudessa olevan eksplisiittisesti juuri tunnistettavissa, muuten kuin mitä sillä on yhteistä kestävän kehityksen diskurssin kanssa. Tämä johtunee siitä, että teknologisiin ja hallinnollisiin ratkaisuihin erikoistunut ekologisen modernisaation diskurssi ei tarjoa ihmisyyksilön luonteen ja toiminnan suuntaamisesta kiinnostuneelle kasvatuksen piirille juuri aineksia. Sen sijaan sen ”sisar”, kestävän kehityksen diskurssi etenkin kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen muodossa, on saanut vankan jalansijan aineistossa ja siitä päätellen myös laajemmin Japanin ympäristökasvatuksen suunnan määrittelyssä. Ottaen huomioon Japanin aktiivisuus kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmenen ja siihen liittyvien kokousten järjestämisessä, tämä ei ole yllättävä tulos. Mikäli muualla yhteiskunnallisissa käytännöissä ympäristökysymyksiä käsiteltäessä ekologinen modernisaatio on vahva diskurssi, ympäristökasvatuksen piiriä on myös luontevaa avata toiselle reformistiselle kestävyysdiskurssille, kestäville kehitykselle, joka ei riitele sen kanssa, vaan oikeastaan kasvatuksen sosialisointinäkökulmasta luultavasti tulee valmistaneeksi kasvatettavia ekologisen modernisaation kyllästävässä yhteiskunnassa, sen säännöillä ja sen hyväksi toimimiseen.

Se, että aineisto tulee tämän analyysin tuloksen perusteella korostaneeksi yksilön vastuuta ympäristöongelmien aiheuttajana ja ratkaisijana, ei kovin vakuuttavasti vaikuta olevan peräisin kestävän kehityksen diskurssista, jossa Dryzekin (2013) analyysin mukaan korostetaan eri tason tahojen välistä ylikansallistakin yhteistyötä, vaikkei se välttämättä ole sen kanssa myöskään lainkaan ristiriidassa. Uskon, että yksilön vastuun korostaminen juontuu pääasiallisesti siitä, että aineisto on näiden ensimmäisessä osassa (ks. Liite 4, ”Luku 1”) lyhyesti kertaamiensa määritelmällisten ja päämäärällisten lähtökohtien sijaan genrellisiltä motiiveiltaan kiinnostuneempi myöhemmissä luvuissa tarjoamistaan, kasvatustoiminnan konkreettiseen järjestämiseen ja kasvatettaviin ”tietoihin, taitoihin, asenteisiin” ym. paneutuvista ohjeistuksista. Pedagogisia ja

didaktisia kysymyksiä pohdittaessa on arvatenkin luonnollista tarkentaa tarkastelun kohde suurista linjauksista yksityiskohtaisempien päämäärien ja tavoitteiden tasolle, eli kasvatuksen piirissä luonnollisesti yksilössä toivottavasti kasvaviin ominaisuuksiin. Arvelen, että koska aineistolla on ilmeisesti pyritty tarjoamaan ennen kaikkea mahdollisimman konkreettista apua ja esimerkkejä ympäristökasvatuksen järjestämiseen siten, että se olisi linjassa esimerkiksi ja kuitenkin muodollista kasvatusta lippulaivana ohjaavan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa, on sen ensimmäiseen taustoittavaan osaan kaikkine muotoiluineen ja määritelmineen ja niiden mahdollisine tulkinnanvaraisuuksineen luultavasti panostettu tietoisesti vähemmän. Tätä tukee myös se tosiasia, että aineisto nojaa vahvasti ulkoisiin määritelmiin ja auktoriteetteihin, myös opetussuunnitelman lisäksi, jolloin sen tehtävä myös on päämääriensä ja arvopohjansa määrittelyn osalta lähinnä toistaa muualla kerrottua ja saattaa se jonkinlaiseen ymmärrettävään, mutta tiiviiseen muotoon, jonka päälle pedagogisen ja didaktisen ohjeistuksen voi sujuvasti rakentaa. Aineistossa on siis toisin sanoen kenties tahattomasti tultu korostaneeksi yksilön vastuuta, koska siitä syntyy saumattomampi jatkumo yksilössä kasvatettavien ominaisuuksien ja niiden kasvatusta tukevien konkreettisen opetustoimien käsittelyyn.

Ympäristökasvatus on kuitenkin lähtökohdiltaan valmiiksi tiukasti sidoksissa normatiivisiin kysymyksiin ihmisestä ja hänen suhteestaan luontoon, ympäristöön ja ympäristöongelmiin. Yksi sen merkittävimpiä lähtökohtia sen historiallisessa kehityksessä opetussuuntauksena kautta aikojen ja kasvatustajajärjestelmien on ollut ympäristöongelmiksi luokiteltujen ihmisen aiheuttamien ympäristön muutosten korjaaminen ja ehkäiseminen. Väistämättä kaikki tähän ihmisen ja ympäristön väliseen suhteeseen tarkoituksellisesti tai tahattomasti viittaava tulee kertomaan ei-arvoneutraalista asennoitumisesta, tulkinnasta ja näkemyksistä siitä, kuinka suhde tulisi tulkita. Siksi tällaisessa ohjemateriaalissa olisi myös tärkeää tarkkaan reflektoida millainen viesti tästä suhteesta välitetään ja miksi, vaikka ei olisi kyse edes ymmärryksestä, jonka toivottaisiin välittyvän kasvatettaville saakka (*kommunikatiivisen* genren päämäärä).

Yhteenveto ja johtopäätökset

Tämä tutkimus on argumentaatioanalyysiä ja kriittistä diskurssianalyysiä yhdistävä ympäristökasvatuksen tutkimus, jossa tarkasteltiin erityisesti kestävän kehityksen ympäristödiskurssin merkitystä japanilaisen ympäristökasvatuksen arvopohjassa ja kasvatuksen

normatiivisen instrumentin päämäärien määrittelyssä. Tutkimuksessa pyrin saamaan selville, mitä kasvatuksella sosiaalistavana yhteiskunnallisena käytäntönä halutaan kasvattaa, eli minkälaisen tulevaisuuden ihmisen ja kestävän yhteiskunnan toteuttamiseen se valjastetaan. Tutkimuksen lähtökohtana oli oletus kestävän kehityksen diskurssin vahvasta asemasta japanilaisessa kasvatuksen ohjauksessa, koska Japani on itse ollut aktiivisesti mukana kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ajamisessa, ja koska kestävän kehityksen diskurssia monin tavoin myötäilevä ekologisen modernisaation diskurssi on todettu olevan Japanissa vahva. Tähän lähtökohtaan nähden heräsi kysymys siitä, millä tavalla niin kutsutun perinteisen japanilaisen ympäristöajattelun, jonka voi ajatella olevan lähempänä ekosentristä näkökulmaa kuin kestävän kehityksen periaatteita, ainekset sovitetaan yhteen kestävän kehityksen kanssa. Tutkimuksen yksi olennainen lähtökohta oli myös kestävän kehityksen diskurssin toiveikkuudesta ja lähes hegemonisesta asemasta huolimatta sitä ja sen antroposentrisyyttä kohtaan esitetty kritiikki muun muassa ympäristökasvatuksen tutkimuksen piirissä.

Valitsin japanilaisen ympäristökasvatuksen arvoja, päämääriä ja muuta ohjaamista edustavaksi aineistoksi japanilaiset *Ympäristökasvatuksen ohjausmateriaalit* ja tarkastelin niistä uusimman, vuonna 2016 julkaistun yläkouluopetusta koskevan painoksen ensimmäisissä johdannonomaisissa alaluvuissa esiintyvää argumentaatiota siitä, mitä ympäristökasvatuksen ja ympäristöongelmien ratkaisun pitäisi olla ja miksi. Argumentaatioanalyysissä käytin Fairclough & Fairclough'n (2012) politiikan tutkimuksen ja kriittisen yhteiskuntatieteen pyrkimysten, käytännön argumentaation analyysin ja diskurssianalyysin yhdistävää metodologista viitekehystä, jota esittelin luvussa 3. Luvussa 5.1 kävin läpi erityisesti datan operationalisointiin liittyviä huomioita, jotka vaikuttivat analyysin etenemiseen. Luvussa 5.2 eristin aineistosta premisseineen ja johtopäätöksineen kolme argumenttia, joista ensimmäinen oli argumentti ympäristökasvatukselle kestävän yhteiskunnan rakennustyökaluna, toinen oli argumentti KEKin näkökulman lisäämiselle ympäristökasvatukseen ja KEKin laajalle toteuttamiselle, ja kolmas oli argumentti Argumentti ympäristökasvatukselle kestävää kehitystä edistävänä kasvatuksena ja kasvatettaville ongelmien ratkaisijoina ja kestävän yhteiskunnan rakentajina. Luvussa 5.3 tarkastelin ensin näiden argumenttien osien ja kokonaisuuksien muodostamaa representaatiota ympäristökasvatuksen ja KEKin välisestä suhteesta menneisyydessä, nykyisyydessä ja erityisesti tulevaisuudessa. Sitten tarkastelin ja arvioin kriittisesti ihmisen ja ympäristön väliseen suhteeseen liittyvää representaatiota ja sen vaikutusta argumenttien kokonaisuuksissa, sekä pohdin niiden merkitystä luvussa 1 esiteltynä kasvatustutkimukseen ja kriittisiin puheenvuoroihin perustuva laajennettu toiminnan normisto huomioon ottaen.

Argumentaation pätevyyden arvioinnissa ja siitä johdetussa kritiikissä laajensin toiminnan normistoa ja yhteiskuntakriittistä näkökulmaa koskemaan yhteiskunnan vahingollisista rakenteista kärsiväksi tahoksi ihmisten lisäksi myös ympäristöä ja luontoa *toisena*, jota kohtaan meidän tulisi tiettyjen näkemysten mukaan (ks. luku 1.3.3) omaksua vastuuntuntoa ja kunnioitusta. Toiminnan normistolla tarkoitetaan sitä arvojen ja normien kokonaisuutta, jonka puitteissa käytännön argumentilla ehdotettu toiminta tulee tapahtumaan, ja jota vasten ehdotetun toiminnan ja sen perusteiden oikeudellisuutta arvioidaan. Toiminta tarkoittaa tämän työn kontekstissa muodollista kasvatusta ja ympäristöongelmien (tai ekokriisin) ratkaisemisen eteen tehtävää toimintaa, jollaisena ympäristökasvatus usein nähdään, ja josta aineiston argumentit kertoivat. Ympäristökasvatus ja sen määrittely on tiiviisti yhteydessä ympäristöongelmien käsittelyyn ja ympäristöongelmien ja ekokriisin ratkaiseminen vaatii kansainvälistä päätöksentekoa ja yhteistyötä, kuten myös aineistossa todetaan. Siksi myös ympäristöongelmien ratkaisuun liittyvän toiminnan normisto on näkemykseni mukaan oikeutettua tulkita laajemmaksi kuin Japanin sisäisen kansallisen päätöksenteon ja kasvatuksen sfääri. Tällöin myös olemassa oleva kansainvälisesti esitetty kritiikki tiettyjä olemassa olevia määritelmiä ja arvohierarkkisia malleja kohtaan on oikeutettua ottaa huomioon, kun tarkastellaan, millaisia määritelmiä ja malleja konstruoitavalla diskurssilla tullaan tahattomasti tai pyrkimysten mukaisesti uusintaneeksi.

Analyysin lopputuloksena vaikuttaa siltä, että kestävän kehityksen diskurssi ohjaa argumenttien kautta ympäristökasvatuksen uudelleensuuntausta kestävän kehityksen päämäärien ja arvojen mukaiseksi ennen kaikkea siten, että se asettaa ympäristökasvatuksen kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen yhdeksi toteutustavaksi. Aineiston näkemys ympäristökasvatuksen ja kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen välisestä suhteesta on polveileva, ensisijaisesti pluralistinen ja vastaa siten tulkintani mukaan lisäämäni suuntausta (7) *useampi kuin yksi hahmotustapa rinnakkain* (ks. Taulukko 1). Näistä hahmotustavoista painokkaimmaksi nousee kuitenkin sellainen versio hahmotustavasta (1) *ympäristökasvatus on osa KEKiä*, jossa KEK on ikään kuin kaiken kattava suodatin, jonka kautta ympäristökasvatus ja muu kasvatus suunnataan ja toteutetaan. Pidän sitä painokkaimpana siksi, että se tulee edustetuksi argumenttien sisällä tulevaisuuteen suuntaavan ”uuden ympäristökasvatuksen” päämäärän muodossa (menneiden tai nykyisten ongelmallisten olosuhteiden sijaan. Tämä uusi ympäristökasvatus puolestaan suuntaa kestävän kehityksen määräämän kestävän yhteiskunnan rakentumiseen imaginaarina. Ympäristökasvatus on osa KEKiä sillä tavalla, että uudessa muodossaan sitä tulisi toteuttaa KEKinä siten, että se suunnataan KEKin näkökulman mukaisesti. KEKin näkökulma on ensisijaisesti ihmisten välisestä oikeudenmukaisuudesta kiinnostuneen kestävän kehityksen diskurssiin vahvasti sitoutuneessa luonteessaan sellainen, että se poissulkee tietyt vaihtoehtoiset

ympäristökasvatuksen ideat, mukaan lukien ekosentrisen näkökulman, ihmisen näkemisen osana luontoa, ympäristön ja luonnon itseisarvon tunnistamisen ja ei-inhimillisen toiseuden kunnioittamisen muun kuin ihmisen tarkoitusperien edellytyksenä. Tulkinnoiltaan suostuttelevat määritelmät ”laajeneva ympäristökasvatus” ja ”globaali maailmanaika” sekä tiettyjen tapahtumien ja ideoiden (kestävä kehitys ja ympäristöoikeudenmukaisuus, KEKiin liittyvät kansainväliset kokoukset legitimointina) merkityksen painottaminen ympäristökasvatuksen historiallisen kehityksen kuvauksessa johdattelevat näennäisen loogiseen johtopäätökseen siitä, että KEKiin siirtyminen on luonnollinen ja tarpeellinen kehitys, joka ratkaisee aiemmalle ympäristökasvatukselle attribuoidun kapea-alaisuuden ongelman.

Tämän analyysin aineisto sijoittuu kasvatuksen kontekstissa sitä edeltävän kansallisen ja kansainvälisen poliittisen päätöksenteon ja sitä ohjaavan argumentoinnin, sekä opetustapahtuman suunnittelun ja opetustapahtuman väliin. Luvussa 4.2 pohdin aineiston genren merkitystä, ja väitin, että siinä on genrenä sekä strategisia piirteitä siten, että se on uskollinen sitä edeltäville hyvin strategisille genreille, ja että se on kommunikatiivinen siten, että se pyrkii tulkitsemaan edeltäjiensä strategista viestiä ja välittämään sitä eteenpäin juuri poistamatta tai lisäämättä siihen uusia elementtejä. Vaikka aineistosta itsessään ei tiukasti määriteltynä ole argumentatiivinen siksi, ettei se pyri esittämään kyseenalaiseksi asetettavia väitteitä ja valmistaudu sitä kohtaan esitettäviin vasta-argumentteihin, on siitä muun muassa indikaattorisanojen avulla tunnistettua argumentatiivista ainesta käsitelty ja analysoitu argumentaationa. Tämä ratkaisu perusteltiin sillä, että aineistoa edeltävien genrejen yhteydessä vakiintuneet argumentit löytävät genreketjun ja diskurssin ohjauksen kautta tiensä myös tähän genreen, joka nähdäkseni sitten pyrkii tulkitsemaan niitä sellaiseen muotoon, joka on ymmärrettävissä ja sovellettavissa pedagogisia ja didaktisia kysymyksiä, kasvatustapahtuman suunnittelua ja toteuttamista tehtäessä. Genren ja kasvatuksen kontekstin merkitys tuli analyysissä yllättävällä tavalla esille. Analyysissä tulkittiin, että yksilön vastuu ympäristöongelmien ratkaisussa ja kestävästä yhteiskunnan rakentamisesta korostuu selkeästi. Tämä korostuminen saattoi kuitenkin olla osittain tahaton seuraus (genren kommunikatiivisen pyrkimyksen suhteen) siitä, että sillä pyritään selittämään, kuinka nuoria ihmisiä tulisi kasvattaa. Pedagogiikassa ja didaktiikassa tämä helposti pelkistyy tiedon sosiaalisen konstruoinnin, vuorovaikutuksen ja ryhmässä toimimisen lisäksi kysymykseen siitä, millaisia haluttuja muutoksia kasvatustoiminnalla saadaan aikaan juuri kussakin yksilössä. Tämä on kenties johtanut siihen, että ensimmäisessä luvussa pyritään sitomaan ympäristökysymykset lähelle yksilön sfääriä, mutta diskurssin kokonaisuuden tarkastelussa se johdatteli sellaisen ymmärryksen syntymiseen ympäristöasioiden luonteesta, jossa ennen muuta yksilö on vastuussa niiden aiheuttamisesta ja niiden ratkaisusta. En tulkinnut tämän löydöksen välttämättä olevan peräisin

kestävän kehityksen diskurssista, vaikka se periaatteessa voisikin palvella sen sisädiskurssin, eli ekologisen modernisaation diskurssia sitä kautta, että yksilö on kuluttajavalinnoiltaan osa kapitalistisen talouden mekanismien kautta tapahtuvaa tuotannon ohjausta kestävyteen ja ekologisuuteen.

Ihmisen ja ympäristön välisen suhteen representaatioon sekä luonnon arvottamiseen liittyen analyysissä nousi esiin seuraavat asiat. Laajennettuun toiminnan normistoon nähden monet argumenttien premisseistä ja johtopäätöksistä olisivat sinänsä hyväksyttäviä, mutta toimivat paikoin kyseenalaisella tavalla argumenttien kokonaisuudessa. Kestävä yhteiskunta ja kestävyys eivät laajennettuun toiminnan normistoon nähden ole ongelmallisia päämääriä itsessään. Ne voidaan määritellä antroposentrisen kestävän kehityksen mukaisesti, tai sitten ne voidaan määritellä Dryzeikin (2013) termin kenties ”radikaalimman”, oman näkemykseni mukaan ”todellisen kestävyden” mukaisesti, jollaista pyrin luvun 1.3 puitteissa esiteltyjen ajatusten pohjalta hahmottelemaan. Analyysissä kävi ilmi, että kestävän kehityksen diskurssin vaikutus on vahva, *kestävyys* vaikuttaa synonyymiseltä kestäville kehitykselle, jonka arvopohjan osoitettua ristiriitaisuutta ympäristöongelmien ratkaisun toiminnan normiston muiden vaihtoehtoisten arvojen ja päämäärien kanssa ei argumenteissa otettu huomioon tai ratkaistu. Kestävä yhteiskunta näyttäytyi enimmäkseen symbolisena tulevaisuuden imaginaarina, jonka konkreettinen olemus ja sisältö jäi hyvin tulkinnanvaraiseksi. Tiedämme siitä sen, että kestävä kehitys edistävää kasvatus ja ympäristökasvatuksen uudelleenmuotoileminen sen suuntaiseksi edesauttavat kestävän yhteiskunnan rakentamista. Tällöin kestävä kehitys (jota KEK edistää) tulee edelleen olemaan kestävä yhteiskuntaa vahvasti määrittävä diskurssi. Aiemman kritiikin näkökulmasta myös hyväksyttävät arvot ja päämäärät, kuten luonnon kunnioittaminen ja resurssien kierto, asettuivat argumenttien kehystämisen alisteisiksi varsinaiselle lopulliselle päämäärälle. Tämä päämäärä oli imaginaari kestävästä yhteiskunnasta, joka on antroposentrisen: ihmisen ja ympäristön välisen suhteen määrittelyssä luonnon resursseiksi ja ongelmiksi pelkistävän ja toiminnan normiston suhteen mahdollisesti jopa ainoastaan ihmistenvälisestä oikeudenmukaisuudesta kiinnostuneen kestävän kehityksen mukainen.

Kun kuvailemme argumentin olosuhdepremississä ympäristöongelmia siten, että ne johtuvat elintavoistamme, vaikuttaa loogiselta johtopäätökseltä, että ensisijaisena ratkaisuna ympäristöongelmiin elintapoja tulisi muuttaa. Jos Värriin (2018) tavoin kuvaamme ekokriisin johtuvan ensisijaisesti kapitalistisen teknis-taloudellisen maailmanjärjestyksen ruokkimasta halusta ja ajamasta sosiaalistumisesta kuluttajiksi ja kulutustamme mahdollistaviksi työntekijöiksi, täytyy rationaalisuuden nimissä löytää parempi ratkaisu, kuin yksilöiden elintavat. Elintavat ovat maailmanjärjestyksen, rakenteiden ja hegemonisten ideologioiden konkreettinen ilmentymä –

jonkinlainen lopputuote, jota näkyvänä asiana on helppo syyttää, mutta todennäköisesti mahdotonta muuttaa kehottamalla ihmisiä muuttumaan niin kauan kuin heitä ympäröivän yhteiskunnan perusperiaatteet eivät muutu elintapojen muutosta tukeviksi. Värin mukaan tällainen suuren skaalan kokonaisen yhteiskunnan ihmiskuvan muutos on kuitenkin mahdollista ja siihen meidän tulisi tähdätä kasvatuksen avulla. Värri puhuu luonnollisesti Suomesta, muttei mielestäni ole kaukaa haettua pohtia samankaltaista suuntaa ekologisen modernisaation sisarmaan Japanin kohdalla. Ekokriisi, ympäristöongelmat ja kestäättömyys ovat maailmanlaajuisesti yhdessä ratkaistava pirallinen ongelma, jossa toden totta ratkaisuja on haettava yksilöiden vastuusta alkaen aina kansainväliseen yhteistyöhön saakka ja roskien lajittelusta suuren skaalan teknologisiin ratkaisuihin ja ilmastopimuksiin. Rationaalisesti suostuttelevimmalta argumentilta kuulostaa kuitenkin se, että todellisen kestävyuden tavoittamiseen ja kestävän yhteiskunnan rakentamiseen vaaditaan todella perustavanlaatuista irtautumista niistä ajatusmalleista, jotka ovat meidät kriisiin ajaneet.

Japani asetti oman UNDES- -raporttinsa yhdeksi tarkoitukseksi sen, että se voi sen avulla toimia esimerkkinä muille maille KEKin edistämässä ja toteuttamisessa (ks. esim. NIER KKKS, 2016: 10), joten voidaan ajatella, että kansallisella päätöksenteon tasolla sillä on selkeä pyrkimys esiintyä KEKin edelläkävijämaana. Kestävä kehitys ja ekologinen modernisaatio eivät kuitenkaan tietenkään määritä kaikkea ympäristöetiikkaan liittyvää keskustelua Japanissakaan. Esimerkiksi Yamamoto on Japanissa tarkastellut Arne Næssin syväekologisen filosofian mahdollisuuksia lukiokasvatuksessa, ja puhuu syväekologialle ominaisen ekosentrisen näkökulman hyödyistä ympäristöetiikan kasvattamisessa (Yamamoto, 2016a, 2016b ym.). Ekosentriselle ympäristöetiikalle sekä esimerkiksi syväekologiselle filosofialle on siis puoltajansa myös Japanissa kasvatustieteen alalla, ja kuten Dryzek huomauttaa (ks. luku 1.3.1), harvoin on yhtä täysin hegemonista diskurssia, kuten kestävä kehitys, määräämässä koko poliittisen deliberaation, päätöksenteon ja toiminnan kenttää, vaan diskursseja on samanaikaisesti vaikuttamassa useita. Kestävä kehitys ja ekosentrisen lähestymistapa ovat tämän työn näkökulmasta kuitenkin toisensa poissulkevia, tai ainakin asettavat toisensa itseensä nähden alisteiseksi. Jos kasvatuksen päämäärien määrittelyssä tarjotaan myös ekosentrisestä näkökulmasta hyväksyttäviä sisältöjä, mutta sitä näköpiiristä karkaavaa rajapintaa, jossa ympäristö muuttuu itseisarvollisesta toiseudesta, jota kohtaan meillä on eettinen vastuu, ihmistä palvelevaksi hyödykkeeksi, ei oteta tarkasteluun, päädytään todennäköisesti kilpailevien diskurssien joukosta äänekkäimmän tarjoamaan näkemykseen asiasta.

Kuten Sauvė ja Berryman (2012: 142) huomauttavat,

”Kielellisiä ja diskurssillisia kiistakysymyksiä ei koskaan tulisi vähätellen tuomita vain rasittavaksi höpinäksi, jonka yli täytyy päästä voidaksemme kiireellisesti ryhtyä toimeen joidenkin ympäristöllisten tai sosio-ekologisten olosuhteiden ratkaisemiseksi. Kieli, diskurssi ja toiminta ovat kietoutuneita toisiinsa ja ruokkivat toinen toisiaan.”

Tässä työssä haluttiin ottaa osaa selvitystyöhön siitä, millä tavoin tämä kietoutuminen näyttäytyy ja millaisia seurauksia sillä voi olla sen suhteen, kuinka nyt kasvatettava sukupolvi tulee pärjäämään meidän ja menneiden sukupolvien aiheuttaman ekokriisin kanssa.

Tutkimuksen merkitys ja tulevaisuus

Tämän tutkimuksen yksi päämäärä oli tavoitella poikkitieteellistä otetta yhteen kestävämmyyden pirulliseen ongelmaan liittyvään ratkaisuun, eli kasvatukseen ja sen normatiivisiin kiistakysymyksiin. Tutkimuksessa pyrittiin tarkastelemaan ja osoittamaan, kuinka kestävyysdiskurssi toimii ympäristökasvatuksen kentällä Japanissa ja mikä on sen konkreettinen vaikutus kasvatuksen arvojen ja päämäärien muotoilussa, mutta myös hahmottamaan kokonaiskuvana sitä, millainen on ympäristökasvatuksen ohjauksen sisäisesti muodostuva diskurssi suhteessa kestäväan kehitykseen ja sille esitettyihin vaihtoehtoihin.

Kriittistä diskurssianalyttistä tutkimusta Japanin ympäristökasvatuksen tutkimuksen kentällä ei vaikuta olevan juurikaan tehty, vaikka antroposentrismien kysymystä juuri ympäristökasvatukseen ja KEKiin liittyen esimerkiksi on jonkin verran pohdittu. Tutkimustuloksista tulkittiin, että kestäväan kehityksen diskurssilla on vahva vaikutus kasvatuksen arvojen ja päämäärien määrittelyssä, ja että vaikka muita ympäristöetiikkaan liittyviä arvoja kuten luonnon ja elämän kunnioitus ja suojeleminen tunnustettiin, jäivät ne argumenttien rakenteissa antroposentrisen näkökulman sisäisiksi, ihmistenväliselle oikeudenmukaisuudelle ja ihmisen elämälle ja elämänlaadulle alistetuiksi arvoiksi arvohierarkiassa. Vaikka ympäristön ja luonnon oikeudet sellaisenaan huomioon ottavasta laajennetusta toiminnan normistosta palattaisiin tarkastelemaan vain ihmisten hyvinvointia ja hyvän elämän ideaalia, tässä työssä sivuttujen kasvatustieteilijöiden näkemysten (ks. luku 1.3) valossa ekosentrisen näkökulman hyödyntäminen kasvatuksessa olisi myös ihmiselle itselleen välineellisesti hyödyllistä: se ohjaisi uutta sukupolvea pois päin sellaisista hegemonisista tavoista nähdä maailma ja ihmisen suhde siihen, jotka ovat aiheuttaneet ekokriisin, ja joiden uusintaminen ei siksi ole suotavaa. Tämän jo olemassa olevan normatiivisen kritiikin valossa ja sen tueksi on aiheellista paljastaa deskriptiivisellä tasolla, missä ja millä tavoin diskurssit ohjaavat toimintaa kohti vahingollista uusintamista. Se on tämän työn kontribuutio kriittiseen kasvatustieteeseen ja yhteiskuntakritiikkiin.

Työn yksi merkitys on tämän metodologisen viitekehyksen käytön kokeilu japanin kielen kontekstissa. Vieraan kielen (tässä yhteydessä sekä englannin että siitä merkittävästi eroavan japanin kielen) vankan hallinnan lisäksi analyytikon olisi kuitenkin hyvä olla perehtynyt diskurssianalyysiin myös vieraan kielen lingvistiksestä näkökulmasta, jolloin argumenttien eristyksessä tehdyt ratkaisut ja rekonstruktiot pystyisi perustelemaan uskottavammin. Lisäksi aineistona käytetty ympäristökasvatuksen ohjausmateriaali kuuluu tiukasti määriteltynä eri tekstigenreen (ks. luku 4.2), kuin Fairclough & Fairclough'n (2012) varsinainen kohdegenre, deliberaatio. Siksi työn yksi anti on myös valitun metodologisen viitekehyksen soveltuvuuden testaaminen eri genren käsittelyyn. Genrejen erilaisuudesta huolimatta metodin sopivuuden varmisti tässä tutkimuksessa se, että myös aineistosta oli löydettävissä selkeästi argumentatiivista ainesta, joka oli perusteltua rekonstruoida metodin osoittamalla tavalla argumenteiksi siitä, kuinka ympäristöongelmia tulisi lähestyä ja millaista ympäristökasvatuksen tulisi olla ja miksi. Aineiston ei siis väitetä olevan samalla tavalla osa poliittista deliberaatiota, jossa odotettaisiin enää vasta-argumentteja poliittisilta vastustajilta, vaan tässä työssä datan operationalisoinnin yhteydessä rekonstruoitujen (luku 5.2.) argumenttien nähdään olevan tietyiltä osin vakiintuneita argumentteja, jotka ovat päätyneet genreketjussa kansainvälisestä ja kansallisesta poliittisesta päätöksenteosta näihin ohjausmateriaaleihin, sekä mahdollisesti jatkavat matkaansa edelleen kasvattajien päätöksentekoon kasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tämän työn osalta metodi osoittautui suurelta osin käyttökelpoiseksi, mutta sen käytössä tulisi epäilemättä noudattaa erityistä harkintaa ja tarkkuutta muiden kuin deliberaation yhteydessä käytettäessä. Esimerkiksi Habermasin vilpittömyyskriteerin (ks. luku 3.1.3) täyttymisen arviointi järkeistysten ja muun manipulaation kautta ei osoittautunut kovin käyttökelpoiseksi analyysin välineeksi, johtuen aineiston genrestä, jossa argumenttien alkuperäistä tekijää on vaikea jäljittää (ks. luku 4.2), joten sen käsittely rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Ääriekosentrisestä näkökulmasta jonkinlainen manipulaation arviointi olisi saattanut olla mahdollista siten, että kirjoittajat (tai genreketjun edeltävien asteiden kirjoittajat ja puhujat) olisi nähty ikään kuin ihmislajin edustajina argumentoimassa planeettamme kohtalosta. Tällaisen näkökulman uskottavuus ja valmistelu kuitenkin vaatisi todennäköisesti huomattavasti laajempaa filosofista perehtyneisyyttä, kuin mitä tämän työn puitteissa oli mahdollista hankkia.

Tutkimusta voisi laajentaa vertailemalla julkaisusarjan aiempien painosten kanssa, kuten Yamamoto (2016) on tehnyt, tai sitten ottaa tarkempaan tarkasteluun eri tekstinosia näistä julkaisuista, kuin mihin tässä työssä on keskitytty. Tässä työssä asetelmana on suomalainen kirjoittaja ja japanilainen teksti, joka tuo omalta osaltaan kansainvälisen ulottuvuuden tutkimukseen, mutta sitä voisi laajentaa myös esimerkiksi suomalaisten ja japanilaisten materiaalien keskinäiseen

vertailuun, tai kenties vielä kiinnostavammasta näkökulmasta jonkin ei ”ekologisen modernisaation mallimaan” ja Japanin vertailuun.

Tutkimusta voisi ennen kaikkea laajentaa myös ottamalla käsittelyyn muuta kuin tämän aineiston kaltaista ohjeistavaa tekstiä. Olisi kiinnostavaa tietää kuinka opettajat todellisuudessa tulkitsevat tällaisia ohjeistuksia, mitä he käyttävät tulkinnan tukena, kuinka he edelleen muovaavat ohjeistukset ja linjaukset opetuksesi ja kuinka he valmistautuvat sovittamaan ne muiden vaihtoehtoisten näkökulmien kanssa. Yamamoton (2016) syväekologian näkökulmasta optimistinen tulkinta samojen ohjausmateriaalien ympäristöajattelusta (ks. luku 1.3.5) oli kiinnostava, vaikka se olikin osittain ristiriitainen oman analyysini ja tulkintani kanssa. Myös kasvattajat voivat siis ainakin teoriassa löytää samoja ”porsaanreikiä”, kuin Yamamoto ekosentrisempienkin näkökulmien sisällyttämiseen kasvatukseen. Väitän, että se edellyttäisi heiltä valmiiksi sen suuntaisen diskurssin vankkaa kannattamista, koska oman analyysini mukaan kokonaisuudessaan materiaalien diskurssi ja argumentit eivät ohjaa syväekologisiin tai ekosentrisiin tulkintoihin ihmisen ja luonnon välisestä suhteesta tai ratkaisuksista ympäristöongelmiin.

Tutkimuksen validiteetista

Tämän tutkimuksen analyysi ja johtopäätökset perustuvat kirjoittajan tekemiin tulkintoihin argumenttien osien tunnistuksessa, argumenttien rakenteiden rekonstruktioissa, sekä näihin perustuvassa muussa analyysissä, tulkinnassa ja kritiikissä. Aineiston alkuperäiskielisen tekstin käännökset ovat myös kirjoittajan itsensä tekemiä. Näistä seikoista juontuvan väistämättömän subjektiivisuuden liudentamiseksi pyrittiin toistamaan käännöksen, analyysin ja tulkinnan eri vaiheet sillä tavalla, että ensimmäisten näistä eri vaiheista saatujen tulosten jälkeen pidettiin useiden viikkojen taukoja ja sitten käytiin aineisto uudelleen läpi samalla tarkastaen, korjaten tai osittain muuttaen tulkintoja niissä kohdissa, joissa se tuntui tarpeelliselta. Tässä tarkastustyössä todettiin hyödylliseksi ja tärkeäksi vaihdella näkökulmaa virkkeiden sisäisten kieliopillisten ja semanttisten suhteiden yksityiskohtaisesta tarkastelusta, virkkeiden välisten suhteiden, kokonaisten kappaleiden välisten suhteiden sekä koko tekstin rakenteen tarkkailuun.

Koska työn analyysiä varten valittu Waltonin (2006) argumentaatioanalyysiin perustuva Fairclough & Faircloughin (2012) kriittisen diskurssianalyysin metodi esimerkkeineen on esitelty englannin kielen viitekehyksessä, eikä tismalleen samaa metodologia käyttävää japaninkielistä aineistoa analysoivaa tutkimusta vaikuta olevan julkaistu ainakaan laajan yleisön saataville, ei

sellaista viitemateriaalia metodin käytöstä ollut saatavilla tämän työn analyysin valmistelua varten. Siitä syystä, sekä genreen liittyvien erojen vuoksi, työssä pyrittiin varmuuden vuoksi vielä huomattavasti yksityiskohtaisempaan kielelliseen analyysiin ja argumenttien osien ja niiden välisten suhteiden selvittämiseen ja rekonstruoimiseen, kuin mitä metodissa on eksplisiittisesti kehoitettu tekemään. Yksityiskohtaisemmalla tarkastelulla pyrittiin tarjoamaan kattavampia perusteita analyysin eri vaiheiden tulkinnoille sekä helpottamaan niiden laadun tarkistamista.

Koska kyseessä ei kuitenkaan ole varsinaisesti japaninkielistä argumentaation kielellisiä piirteitä tutkiva ja siitä lingvistiikkaan liittyviä väitteitä johtava tutkimus, ei aineiston otoksien esityksen yhteydessä ole esimerkiksi katsottu tarpeelliseksi käyttää tarkkoja morfosyntaktisia glossauksia. Vieraan kielen analysoinnissa on suurempi väärintulkittamisen mahdollisuus kuin äidinkielen tekstin, mutta toisaalta muu kuin äidinkielen tulkitsija saattaa kiinnittää huomiota myös hedelmällisessä mielessä eri asioihin, kuin äidinkielen tulkitsija. Käännöksissä on pyritty mahdollisimman tarkasti välittämään kaikki sama informaatio oikeissa suhteissa, kuin miten se on tulkittavissa aineistosta, mutta analyysiä tehdessä on käytetty koko ajan ensisijaisesti alkuperäistä japaninkielistä aineistoa. Japaninkielisen tekstin ja suomennosten tarkasteleminen rinnakkain kuitenkin paikoin havainnollisti myös tämän genren diskurssien mahdollisia tyylieroja, joita itsessään olisi mielenkiintoista tutkia.

Lyhenteet

COP10	10th meeting of the Conference of the Parties to the Convention on Biological Diversity
UNDESD	UN Decade of Education for Sustainable Development
KEK / ESD	Kestävää kehitystä edistävä kasvatus (kirjoittajan käyttämä epävirallinen lyhenne) / Education for Sustainable Development
GAP	Global Action Programme
IIS	International Implementation Scheme
IUCN	International Union for Conservation of Nature
JNCU	The Japanese National Commission for UNESCO
JSFEE	The Japanese Society for Environmental Education
NIER (KKKS)	National Institute of Education Policy Research (Kyōikukateikenkyū-sentaa, suom. Opetussuunnitelmatutkimuksen keskus, kirjoittajan käyttämä epävirallinen lyhenne)
MDGs	Millenium Development Goals
MEXT	Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology
SD	Sustainable Development
SDGs	Sustainable Development Goals
UNCED	United Nations Conference on Environment and Development (”Earth Summit”)
YK / UN	Yhdistyneet kansakunnat / United Nations
WCED	World Commission on Environment and Development

Lähdeluettelo

- Abe, O. (2009). Jizokukanōna kaihatsu no tame no kyōiku (ESD) no genjō to kadai [engl. Current Status and Perspectives of Education for Sustainable Development (ESD)]. *Kankyōkyōiku*, 19(2), 21–30.
- Abe, O. (2014). Nihon ni okeru Kokuren jizokukanōna kaihatsu no tame no kyōiku no 10 nen no tōtatsuten to kore kara no ESD [suom. Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmenen tilannekatsaus ja KEK tästä eteenpäin Japanissa]. Teoksessa Nihonkankyōkyōikugakkai (toim.), *Kankyōkyōiku to ESD* (s. 1–10). Tokio: Tōyōkan Shuppansha
- Berryman, T. & Sauv  , L. (2012). Languages and discourses of education, environment, and sustainable development. Teoksessa R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. E. J. Wals (toim.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (s. 133–146). New York: Routledge.
- Cantell, H. & Koskinen, S. (2004). Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 60–79). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Carson, R. (1962). *Silent Spring*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dale, A. (2001). *At the Edge: Sustainable Development in the 21st Century*. Vancouver, Toronto: UBC Press.
- Demizu, J. (2010). Nihon no shinjiy  shugiteki seijidisuk  su: Koizumiy  seikaisan’enzetsu no hihantekidanwabunseki o ts  jite [engl. Neo-Liberal Political Discourse in Japan: Critically Analyzing Junichiro Koizumi’s Speech on Postal Privatization (<Special Issue>Changing Japanese Society and Language Issues)], *Shakaigengogaku*, 13(1), 58–69.
- Dryzek, J. S. (2013). *The Politics of the Earth: Environmental Discourses* (3. painos). New York: Oxford University Press.
- Fairclough, N. (2004). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Lontoo: Taylor & Francis.
- Fairclough, I. & Fairclough, N. (2012). *Political Discourse Analysis: A Method for Advanced Students*. New York: Routledge.
- Fuller, R. B. (1969). *Operating manual for spaceship earth*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Vol. 1, Reason and the rationalization of society*. Boston, Massachusetts: Beacon Press.
- Hatakenaka, K. (2002). Sh  ky   to shizenkanky  hakai – dent  tekish  ky   wa genzai no kanky  kiki ni d   kakawaruka [engl. Religion and Environmental Crisis: How Are Traditional Religions Related to the Modern Environmental Crisis?]. *Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University Part. 2 Arts and science education*, 51, 23–32.
- Hayashi, M. (2017). Gur  baruna bunmyaku ni okeru k  gaiky  iku no tenkai [suom. Saastekasvatuksen kehitys globaalissa kontekstissa]. Teoksessa M. Sat  , N. Tashiro & N. Kanie (toim.), *SDGs to kankyōkyōiku – Chikyūshigenseiyaku no shisa to jizokukanōna kaihatsumokuby   no tame no manabi* (s. 36–55). Tokio: Gakubunsha.
- Hesselink, F., van Kempen, P. & Wals, A. (toim.). (2000). *ESDebate: International debate on education for sustainable development*. Gland, Sveitsi: IUCN.
- Huutoniemi, K. & Petri, T. (2014). *Transdisciplinary Sustainability Studies: A Heuristic Approach*. London: Routledge.
- Ichikawa, S. (2017). Kankyōkyōiku no rekishi to kadai [Ympäristökasvatuksen historia ja

- tulevaisuus]. Teoksessa M. Satō, N. Tashiro & N. Kanie (toim.), *SDGs to kankyōkyōiku – Chikyūshigenseiyaku no shisa to jizokukanōna kaihatsumokubyō no tame no manabi* (s. 2–17). Tokio: Gakubunsha.
- Imamura, M., Ishikawa, S., Inoue, Y., Shiokawa, T. & Harada, T. (2003). Bob Jickling no "Jizokukanōsei ni mukete no kyōiku (EfS)" hihan [engl. Beyond Criticism on "Education for Sustainability" of Bob Jickling]. *Kankyōkyōiku*, 13(1), 22–30.
- Jickling, B. (1992). Viewpoint: Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development. *The Journal of Environmental Education*, 23(4), 5–8.
- Jickling, B. (2005). Education and advocacy: a troubling relationship. Teoksessa E. A. Johnson & M. Mappin (toim.), *Education and Advocacy: Changing Perspectives of Ecology and Education* (s. 91–113). Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Kansanen, P. & Uusikylä, K. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Knapp, D. (2000). The Thessaloniki Declaration: A Wake-Up Call for Environmental Education?. *The Journal of Environmental Education*, 31(3), 32–39.
- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment' in environmental education?. *Environmental Education Research*, 18(5), 699–717.
- Kopnina, H. (2014). Debating ecological justice: implications for critical environmental education. *Chinese Journal of Population Resources and Environment*, 12(4), 290–300.
- Kortetmäki, T. (2017). *Justice in and to nature: an application of the broad framework of environmental and ecological justice*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Väitöskirja.
- Kumagai, Y. & Fukai, M. (2009). Nihongogakushū ni okeru hihansei - sōzōsei no ikusei e no kokoromi: kyōkashokakikaepurojekuto [engl. Towards the Cultivation of Critical Thinking and Creativity in Japanese Language Learning: Textbook Revision Project], *Sekai no Nihongokyōiku*, 19, 177–197.
- Le Grange, L. (2017). Environmental education after sustainability. Teoksessa B. Jickling & S. Sterling (toim.), *Post-sustainability and environmental education* (s. 93–107). Cham: Palgrave Macmillan.
- Louhimaa, E. (2005). Kestävä kehitys ja ympäristökasvatuksen todellisuus. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus* (s. 217–244). Tampere: Vastapaino.
- Masaki, H. (1996). Nihonjin no shizenkan to kankyōrinri [engl. Japanese View of Nature and Environmental Ethics]. *Nagasaki daigaku kyōyōbukiō (Jinbunkagakuben)*, 37(2), 97–114.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. & Behren W. W. (1972). *The Limits to Growth*. New York: Universe Books.
- Mihic, T. (2020). Sustainable Japan. Teoksessa *Re-imagining Japan after Fukushima* (s. 35–50). Australia: ANU Press.
- Mikami, K & Oikawa Y. (2012). Kankyōkyōiku no mokuteki to hōhō – gakkō to chīki no renkei [suom. Ympäristökasvatuksen tavoitteet ja metodit: koulun ja lähialueen välinen yhteistyö]. Teoksessa Nihonkankyōkyōikugakkai (toim.), *Kankyōkyōiku* (s. 144–160). Tokio: Tōyōkan Shuppansha.
- Naikakukanbō. (2006). Wagakuni ni okeru "Kokuren jizokukanōna kaihatsu no tame no kyōiku no 10 nen" jissikeikaku [suom. Japanin toimeenpanosuunnitelma YK:n kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmenelle]. Tokio: "Kokuren jizokukanōna kaihatsu no tame no kyōiku no 10 nen" kankeishōchōrenrakukaigi.
- Najima, Y. (2016). Abe shushō no sengo 70 nen danwa ni tsuite: hihantekidanwabunseki no

- kokoromi [engl. A Critical Discourse Analysis of the 70th Anniversary Statement on the End of the World War II by Prime Minister ABE Shinzo]. *Bunka*, 79(3–4), 1–25.
- NIER KKKS. (2016). *Kankyōkyōiku shidōshiryō (chūgakko-ben)*. [Ympäristökasvatuksen ohjausmateriaali (yläkouluopetus)]. Tokio: Tōyōkan Shuppansha. Sähköinen versio haettu 12.12.2019 osoitteesta <https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidousiryō.html>
- Nomura, K. & Abe, O. (2009). The education for sustainable development movement in Japan: A political perspective. *Environmental Education Research*, 15, 483–496.
- Næss, A. (1972). Shallow and the Deep. Long-Range Ecology Movements: A Summary. *Inquiry*, 16(1), 95–100.
- Ohara, Y. (2007). Reconstruction of Gendered Realities in the Japanese Media: A Critical Discourse Analysis of a Call-in Consultation Program. Teoksessa Y. Ohara (toim.), *Nihongo disukōsu no tayōna apurōchi* (s. 3–36). Tokio: Bonjisha.
- Palmer, J. (1998). *Environmental education in the 21st century theory, practice, progress and promise*. Lontoo: Routledge.
- Sauvé, L. (1999). Environmental Education between Modernity and Postmodernity: Searching for an Integrating Educational Framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4(1), 9–35.
- Sauvé, L. (2005). Currents in environmental education: mapping a complex and evolving pedagogical field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10(1), 11–37.
- Sauvé, L., Berryman, T. & Brunelle, R. (2007). Three Decades of International Guidelines for Environment-Related Education: A Critical Hermeneutic of the United Nations Discourse. *Canadian Journal of Environmental Education*, 12(1), 33–54.
- Schlosberg, D. (2009). *Defining Environmental Justice: Theories, Movements, and Nature*. New York: Oxford University Press.
- Schreurs, M. (2003). *Environmental politics in Japan, Germany, and the United States*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauokset* (uudistettu painos). Tampere: Vastapaino.
- Strife, S. 2010. Reflecting on Environmental Education: Where Is Our Place in the Green Movement?. *The Journal of Environmental Education*, 41(3), 179–191.
- Tanaka, H. (2017). Kaihatsumondai to ESD [suom. Kehitysongelmat ja KEK]. Teoksessa M. Satō, N. Tashiro & N. Kanie (toim.), *SDGs to kankyōkyōiku – Chikyūshigenseiyaku no shisa to jizokukanōna kaihatsumokuhyō no tame no manabi* (s. 106–123). Tokio: Gakubunsha.
- Tani, S. (toim.). (2006). *Sustainable development through education: proceedings of the International Conference on Environmental Education. Helsinki, 14 June 2005*. (Tutkimuksia / Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos; No. 268). Helsingin yliopisto.
- Tani, S., Cantell, H., Koskinen, S., Nordström, H. & Wolff, L.-A. (2007). Kokonaisvaltaisuuden haaste – näkökulmia ympäristökasvatuksen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. *Kasvatus*, 38(3), 199–211.
- Taniguchi, F. (2012). Kankyōkyōiku ni okeru kankyōrinri no shimei to yakuwari [suom. Ympäristöetiikan tehtävä ja rooli ympäristökasvatuksessa]. Teoksessa Nihonkankyōkyōikugakkai (toim.), *Kankyōkyōiku* (s. 95–16). Tokio: Tōyōkan Shuppansha.
- Tashiro, N. (2017). Kankyōkyōiku no naiyō, hōhō, kariyuramu [suom. Ympäristökasvatuksen sisällöt, metodit ja opetussuunnitelmat]. Teoksessa Teoksessa M. Satō, N. Tashiro & N. Kanie (toim.), *SDGs to kankyōkyōiku – Chikyūshigenseiyaku no shisa to jizokukanōna kaihatsumokuhyō no tame no manabi* (s. 20–35). Tokio: Gakubunsha.
- Toivanen, T. T. & Peltari, M. (2017). Tämä ihmisen maailma? planeetan hätätila,

- antroposeenikertomuksen kritiikki ja antroposeenin vaihtoehtoinen historia. *Tiede & edistys*, 42(1), 6–35.
- Torigoe, C. (2019). ”Gaikokujin”, ”imin”, ”gaikokujinrōdōsha”: Nihon ni okeru imindisukōsu ga kōchiku suru jinshu no dansō [engl. Racialized labels for foreigners, immigrants, and foreign workers in Japan: Construction of racial "Others" in Japanese immigration discourses]. *Seinangakuin eigoeibungakuronshū*, 59(3), 155–179.
- Totman, C. (2005). *A History of Japan* (2. painos). Oxford: Blackwell Publishing.
- Unesco. (1975). *Final Report of the International Workshop on Environmental Education, Belgrade (Yugoslavia)*. Pariisi: Unesco/UNEP.
- Unesco. (1977). *Final Report of the Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi (Georgia, USSR)*. Pariisi: Unesco.
- Unesco. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme*. Pariisi: Unesco.
- Unesco. (2006). Framework for the UN DESD International Implementation Scheme. Dokumentin koodi: ED/DESD/2006/PI/1. Pariisi: UNESCO Education sector. Sähköinen versio haettu 29.10.2020 osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148650>
- Unesco. (2014a). *Proposal for a Global Action Programme on Education for Sustainable Development as Follow-Up to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD) After 2014*. Pariisi: Unesco.
- Unesco. (2014b). *Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development*. Pariisi: Unesco.
- Unesco/UNCED. (1992). *Agenda 21, The United Nations Programme of Action from Rio*. Pariisi: Unesco.
- Värri, V. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Walton, D. (2006). *Fundamentals of critical argumentation*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Washington, H., Taylor, B., Kopnina, H., Cryer, P. & Piccolo, J. J. (2017). Why ecocentrism is the key pathway to sustainability. *The Ecological Citizen*, 1, 35–41.
- WCED / Brundtland, G. H. (toim.). (1987). *Our common future. Report of the World Commission on Environment and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolff, L.-A. (2004). Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 18–29). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Yamamoto, Y. (2016a). Kankyōkyōiku shidōshiryō shōgakkōhen ni mirareru kankyōshisō no henshen [engl. Changes of Environmental Thought in the "Teacher's Reference Materials for Environmental Education (Elementary School Version)"]. *Nihon kagakukyōikugakkai kenkyū kai kenkyūhōkoku*, 30(6), 69–74.
- Yamamoto, Y. (2016b). ”Seibutsu-kiso” no seitaibun’ya ni okeru kankyōrinri no shiten-dōnyū no jissen-teki kentō – dīpu ekorojī no chūshingainen no kakutoku o chūshin toshite [engl. A Practical Study on Introducing a Perspective of Environmental Ethics into the Field of Ecology in "Basic Biology": Focusing on the Core Idea of Deep Ecology]. *Kagakukyōikukenkyū*, 40(1), 76–91.
- YK. (1972). *Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment, Stockholm (Sweden)*. New York: YK.
- YK. (2012). *The Future We Want*. New York: YK.
- Åhlberg, M. (2014). Sustainable Development and Educating for Sustainable Development. Teoksessa C. Affolter & M. Réti (toim.), *Travelling Guide for school-community collaborations for sustainable development* (s. 68–73). European Commission: ENSI.
- Äänismaa, P. (2002). *Ympäristökasvatusta kehittämässä kotitalousopettajien koulutuksessa: Kestävän kehityksen mukaisen asumisen ajattelu- ja toimintamallin kehittämistä toimintatutkimuksen avulla vuosina 1995–1998*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

INTERNETLÄHTEET

JNCU. (ei päiväystä). ESD (Education for Sustainable Development).

Haettu 2.6.2020 osoitteesta <https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>

JSFEE. (22.3.2017). Ippanshadanhōjin Nihonkankyōkyōikugakkai setsuritsushuishi [suom. Yhdistyksen (Ippanshadanhōjin Nihonkankyōkyōikugakkai) perustuskirje].

Haettu 2.6.2020 osoitteesta <http://www.jsfee.jp/others/299-foundation-letter-2016>.

JSFEE. (26.3.2017). Gakkaishi “Kankyōkyōiku” [suom. Yhdistyksen aikakauslehti “Ympäristökasvatus”].

Haettu 2.6.2020 osoitteesta http://www.jsfee.jp/publication/journal/412-journal-pdf_1991-2006

Suomen YK-Liitto. (17.8.2015). Kestävän kehityksen tavoitteet: kohti äärimmäisen köyhyyden hävittämistä.

Haettu 2.6.2020 osoitteesta <https://www.ykliitto.fi/uutiset-media/uutiset/kestavan-kehityksen-tavoitteet-kohti-aarimmaisen-koyhyiden-havittamista>

Suomen YK-Liitto. (ei päiväystä). Kestävän kehityksen tavoitteet.

Haettu 2.6.2020 osoitteesta <https://www.ykliitto.fi/yk-teemat/kestava-kehitys/kestavan-kehityksen-tavoitteet>

UNDP. (21.11.2018). Think globally, act locally.

Haettu 17.10.2020 osoitteesta

<https://www.undp.org/content/undp/en/home/blog/2018/think-globally-act-locally.html>

Valtioneuvoston kanslia. (ei päiväystä). Lähestymistapoja.

Haettu 19.11.2019 osoitteesta <https://kestavakehitys.fi/kestava-kehitys/lahestymistapoja>

Liitteet

Liite 1 Data (NIER KKKS, 2016: 6–11)

RIVI DATA/[SUOMENNOS]

- 1 第1章 今求められる環境教育 [suomennos: Luku 1 Nykyajan tarpeisiin vastaava ympäristökasvatus]
2 第1節 持続可能な社会の構築と環境教育 [suomennos: Luku 1.1 Kestävän yhteiskunnan rakentaminen ja ympäristökasvatus]

ARGUMENTTI 1 (rivit 3–45)

- 3 1 広がる環境教育 [suomennos: Luku 1.1.1 Laajeneva ympäristökasvatus]
4 健全で恵み豊かな環境を維持することは、人間が健康で文化的な生活を確保していく上で欠くことができない
5 いものです。[suomennos: *Mikäli ihminen haluaa varmistaa terveen ja kulttuurinmukaisen elämän jatkumisen, on eheän ja rikkauksiaan tarjoavan ympäristön säilyttäminen välttämätöntä.*]
6 しかし、現在、地球上には環境破壊につながる様々な問題が生じています。[suomennos: *Tällä hetkellä, maailmassa on kuitenkin valloillaan monenlaisia ongelmia, jotka johtavat ympäristön tuhoutumiseen.*]
7 そうした問題は、都市化や生活様式の変化に伴うごみの増加、水質汚濁、大気汚染などの都市型、生活型の公
8 害問題にとどまらず、地球温暖化、オゾン層の破壊、熱帯林の減少などのように地球的規模の環境問題にまで
9 広がっています。[suomennos: *Tällaiset ongelmat ovat laajentuneet kaupungistumisesta ja elintapojen muutoksesta seuraavista kaupunkeihin ja asumiseen liittyvistä saastumisen ongelmista, kuten jätemäärien lisääntymisestä ja vesivarantojen ja ilmakehän saastumisesta, maailmanlaajuisiksi ympäristöongelmiksi, kuten ilmaston lämpeneminen, otsonikerroksen ohentuminen ja sademetsien väheneminen.*]
10 これにより、人類の生活環境や生物の生息環境に広範で深刻な影響を及ぼすことが懸念されており、世界共通
11 の課題となっています。[suomennos: *On huoli siitä, että tästä seuraa ihmiskunnan ja eliöstön elinympäristöihin ulottuvat laajat ja vakavat vaikutukset. Tämä on koko maailman yhteisesti ratkaistava pulma.*]
12 そこで、その解決に向けて、有限な地球環境の中で、環境負荷を最小限にとどめ、資源の循環を図りながら地
13 球の生態系を維持できるよう、一人一人が環境保全に主体的に取り組むようになること、そして、それを支え
14 る社会経済の仕組みを整えることにより、持続可能な社会を構築することが強く求められており、環境教育の
15 重要性は、ますますたかまっています。[suomennos: *Tällöin, ratkaisuun tähdättäessä, rajallisen maapallon ympäristön puitteissa, meidän tulisi minimoida ympäristön kuormitus, maapallon ekosysteemin säilyttämisen mahdollistamiseksi suunnitella resurssien kierto, kunkin yksilön tulisi alkaa ottaa aktiivisesti osaa ympäristön suojeluun, meidän tulisi rakentaa tätä tukevat yhteiskunnan ja talouden mekanismit, ja näin rakentaa kestävä yhteiskunta (suora käänös: yhteiskunta, jonka on mahdollista jatkaa/jatkaa). Täten, ympäristökasvatus on yhä tärkeämpää.*]
16 今、世界は、「グローバリゼーションの時代」と呼ばれています。[suomennos: *Tämänhetkistä maailmanaikaa kutsutaan "globalisaation ajaksi".*]
17 グローバル化した社会で求められている環境教育は、そういう社会の在り方と深く結び付いたものです。[suomennos: *Globalisoituneessa yhteiskunnassa tarvittavan ympäristökasvatuksen muoto on tiiviisti yhteydessä tällaisen globalisoituneen yhteiskunnan piirteisiin.*]
18 「環境教育 (Environmental Education)」[i]は、次年表に示すとおり、1948年の[II]で提唱されましたが、この概念
19 が広く使われる契機となったのが、[II]での[ii]です。[suomennos: *Kuten seuraavasta vuosilukukaaviosta käy ilmi, vuoden 1948 [I]:ssa tehtiin esitys [i]lle, mutta tämän käsitteen käyttö yleistyi [II]:n [ii]:n seurauksena.*]
20 [II]が開催された1970年代は、いわゆる環境革命の時代とも呼ばれています。[suomennos: *1970-lukua, jolloin [II] järjestettiin, kutsutaan myös niin sanotuksi ympäristövallankumouksen aikakaudeksi.*]
21 このころようやく社会では、科学(生態学)的な保護・保全手法に止まらず、自然環境に大きな負荷をかけて
22 いる社会や文明の在り方そのものを見直す必要があると意識されるようになりました。[suomennos: *Tuolloin, yhteiskunnassa alettiin vihdoinkin tunnistaa tarve, ei vain tieteelliselle (ekologiselle) suojelulle ja ennallaan säilyttämiselle, vaan myös tarve arvioida kriittisesti sellaista yhteiskuntaa ja sivilisaatiota itsessään, jotka kuormittavat mittavasti luonnonympäristöä.*]
23 また、[III]において、環境教育の目的(認識、知識、態度、技能、評価能力、参加)や環境教育の目標(c)が確
24 認されました。[suomennos: *Lisäksi, [III]:ssä vahvistettiin ympäristökasvatuksen päämäärät (tietoisuus, tieto, asenne, taito, arviointikyky, osallistuminen) ja tavoite [iii].*]
25 (参考) ベオグラード憲章・環境教育の目標 [suomennos: *(Viitteeksi) Belgrad Charter (Belgradin peruskirja): Ympäristökasvatuksen tavoite*]
26 環境とそれに関連する諸問題に気付き、関心を持つとともに、現在の問題解決と新しい問題の未然防止に向
27 けて、個人及び集団で活動するための知識、技能、態度、意欲、実行力を身に付けた人々を世界中で育成する
28 こと [suomennos: *Kasvattaa ympäri maailman ihmisiä, jotka ovat tietoisia ja kiinnostuneita ympäristöstä ja siihen liittyvistä eri ongelmista, sekä suuntautuneita tämänhetkisten ongelmien ratkaisuun ja tulevien ongelmien ennaltaehkäisemiseen, ja joilla on tiedot, taidot, asenne, tahto ja toimintakyky toimia yksilöinä yhdessä muiden kanssa*]

29 こうした環境教育の理解に大きな影響を与えたのが、「持続可能な開発 (Sustainable Development)」([IV])の概
 30 念であり、「将来の世代のニーズを満たす能力を損なうことなく、今日の世代のニーズを満たすような開発」
 31 ([v])と定義される国際的な取組の緊急性が明らかとなりました。[suomennos: Tällaiseen näkemykseen ympäristö- kasvatuksesta on
 sittemmin vaikuttanut merkittävästi käsite ”kestävä kehitys” [iv]([viittaus: [IV])joka määritellään kehitykseksi ”-- joka tyydyttää
 nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa.” ([viittaus: [v]]) , ja jonka määritelmä
 kuvasi selvää kiireellistä tarvetta kansainvälisille toimille. *)]
 *) suomennosta varten lainattu: Suomen Ympäristöministeriö, [https://www.ym.fi/fi-
 fi/ymparisto/kestava_kehitys/mita_on_kestava_kehitys](https://www.ym.fi/fi-fi/ymparisto/kestava_kehitys/mita_on_kestava_kehitys), luettu: 21.2.2020

32 [v]を契機に「環境的公正 (environmental justice)」という概念が広く使われるようになりましたが、これは私た
 33 ちの行動や生活が同時代に生きる全ての人々に大きな影響を与えているだけでなく、まだ生まれてきていない
 34 将来の世代にも大きな影響を与えること(世代間公正)を強く意識しようというものです。[suomennos: [v]:n vaikutuksesta
 käsitteen ”ympäristöoikeudenmukaisuus” käyttäminen levisi laajalle. Ympäristöoikeudenmukaisuuden käsitteellä pyritään saamaan
 ihmiset tiedostamaan, että meidän toimintamme ja elintapojemme mittavat vaikutukset eivät ulotu vain kaikkiin samaan aikaan
 meidän kanssamme eläviin ihmisiin, vaan myös vielä syntymättömiin tulevaisuuden sukupolviin saakka (sukupolvien välinen
 oikeudenmukaisuus).]

35 この考え方は、その後の[VI]での[vi]の合意に結び付き、[VII]を経て、[VIII]の[viii]や[ix]へとつながっていま
 36 す。[suomennos: Sen jälkeen, tämä ajattelutapa yhdistyi [VI]:n yhteisymmärrykseen maailmanlaajuisiin ympäristöongelmiin
 liittyvistä kansainvälisistä toimista, ja [VII]:n jälkeen [VIII]:n esitykseen kestävä kehitystä edistävälle kasvatukselle ja UNDES:n
 aloittamiseen.]

37 また、[X]や[XI]を経た今日では、自然環境に対する社会の対応の在り方に再度焦点を当て、環境教育の意義を
 38 改めて見つめ直す必要も出てきています。[suomennos: Ja nyt [XII]:n ja [XIII]:n jälkeisenä aikana on tullut tarve ottaa jälleen
 tarkasteluun yhteiskunnan tapa kohdella luonnonympäristöä, sekä uudelleen arvioida ympäristökasvatuksen merkitys.]

39 このように、環境教育は、様々な世界情勢を踏まえながら、時代とともにグローバルに広がりつつありま
 40 す。[suomennos: Tällä tavoin ympäristökasvatus on erilaisten maailman kehitysvaiheiden kautta jatkanut laajentumistaan
 globaalilla tasolla.]

41 そこでその取組は、地域によって自然環境や生活環境が異なることから、まずは地域の特性など実感として捉
 42 えやすい身近な問題に目を向けた教育や学習内容で構成し、体験的な活動から始めることが考えられます。[suomennos:
 Täten, koska luonnonympäristöt ja elinympäristöt eroavat alueittain, voidaan ajatella, että tällaisten toimien valmistelu kannattaa
 aloittaa opetuksesta ja oppimissisällöistä, jotka keskittyvät oman alueen erityispiirteisiin, ynnä muihin helposti ymmärrettäviin lähellä
 oleviin ongelmiin, sekä kokemuksellisesta toiminnasta.]

43 その上で、身近な環境問題が地域レベルの環境問題に、更には地球的規模の環境問題に繋がっていることを認
 44 識させ、地球環境に配慮した問題解決の意欲、能力、態度、行動力、価値観などを育てていくことが大切で
 45 す。[suomennos: Sen jälkeen, on tärkeää saada (kasvatuksen kohteena olevat ihmiset) tiedostamaan, että läheisen ympäristön ongelmat
 ovat kytköksissä lähialueen ympäristöongelmiin, sekä vieläpä maailmanlaajuisen mittakaavan ympäristöongelmiin, ja kasvattaa tahto,
 taito, asenne, kyky toimia, ja arvot, jotka tähtäävät maapallon ympäristön buomioivaan ongelmanratkaisuun.]

ARGUMENTTI 2 (rivit 46–75)

46 2 持続可能な開発のための教育 (ESD)を踏まえた環境教育の展開 [suomennos: Luku 1.1.2 Kestävä kehitystä edistävään
 kasvatukseen (KEK) perustuvan ympäristökasvatuksen kehittyminen]

47 2002年に開催された[VIII]において我が国が提案し、また同年の第57回国連総会において、2005年から2014年ま
 48 での10年間で「国連持続可能な開発のための教育の10年(UNDES)」とすることが満場一致で採択されました。[suomennos:
 Vuonna 2002 järjestetyssä [VIII]:ssa maamme ehdotti ja samana vuonna YK:n 57. yleiskokouksessa yksimielisesti hyväksyttiin vuodesta
 2005 vuoteen 2014 väliselle ajalle annettavaksi nimitys ”YK:n kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmen”.]

49 持続可能な開発のための教育とは、「持続可能な社会づくりの担い手を育む教育」のことであり、「持続可
 50 能な開発 (Sustainable Development / SD) *〔「環境と開発に関する世界委員会」(委員長:ブルンとランド・ノ
 51 ルウェー首相(当時))が1987年に公表した報告書「Our Common Future」の中心的な考え方として取り上げた
 52 概念で、環境と開発を互いに反するものではなく共存し得るものとして捉え、環境保全を考慮した節度ある開
 53 発が重要であるという考えに立つものです。〕とは、「将来の世代のニーズを満たす能力を損なうことなく、今
 54 日の世代のニーズを満たすような開発」や「人間を支える生態系が有する能力の範囲内で営みながら、人間の

55 生活の質を向上させること」と定義されています。[suomennos: *Kestävää kehitystä edistävä kasvatus on "kestävän yhteiskunnan rakentamisesta vastuun kantavia ihmisiä kasvattavaa kasvatus" ja "kestävä kehitys" (*Ympäristön ja kehityksen maailmankomissio (Komission puheenjohtaja: Norjan silloinen pääministeri, Brundtland) julkaisi vuonna 1987 raportin "Yhteinen tulevaisuutemme", jonka keskeistä ajattelutapaa tämä esiin nostettu käsite kuvasi. Tämän ajattelutavan mukaan ympäristö ja kehitys nähdään asioina, jotka eivät ole toisinsa nähden vastakkaisia, vaan voivat olla olemassa rinnakkain, ja jonka mukaan on tärkeää kohtuullinen kehitys, joka ottaa huomioon ympäristön suojelemisen.) on määritelmältään "kehitystä, joka tyydyttää nykyisen sukupolven tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta kykyä tyydyttää omat tarpeensa" ja "ihmiskunnan elämänlaadun parantamista ihmistä kannattelevan ekosysteemin kykyjen rajoissa toimien".]*

56 ESDは、環境的視点、経済的視点、社会・文化的視点から、より質の高い生活を次世代も含む全ての人々にも
57 たらすことのできる開発や発展を目指した教育であり、持続可能な未来や社会の構築のために行動できる人材
58 の育成を目的としているものです。[suomennos: *KEK on kasvatus, jonka tähtää kehitykseen ja edelleen kehitykseen, jotka pystyvät mahdollistamaan ympäristön näkökulmasta, talouden näkökulmasta ja yhteiskunnan ja kulttuurin näkökulmasta laadultaan paremman elämän kaikille ihmisille mukaan lukien seuraavat sukupolvet. KEKin päämäärä on kasvattaa ihmisresursseja (kyvykkäitä ihmisiä), jotka kykenevät työskentelemään kestävän tulevaisuuden ja yhteiskunnan rakentamisen eteen.*]

59 [ix]の最終年である2014年11月には、日本政府とユネスコ等の共催により、岡山市と名古屋市において[XIII]が
60 開催されました。[suomennos: *Marraskuussa vuonna 2014, joka oli [ix]:n viimeinen vuosi, Japanin hallituksen ja Unescon ym. yhteistyönä järjestettiin Okayaman ja Nagoyan kaupungeissa [XIII].*]

61 そこでは、[xiii]*(*「国連持続可能な開発のための教育の10年(UNDESD)」(2005～2014年)の後継プログラ
62 ムで、2015年以降のESD推進に大きく貢献するものと期待されています。2013年のユネスコ総会にて採択され、
63 特に5つの優先行動分野(①政策的支援、②機関包括型アプローチ、③教育者、④ユース、⑤地域コミュニ
64 ティ)に焦点を合わせています。)が公式に発表され、持続可能な開発を加速するために、教育、学習の全ての
65 段階・分野で行動を起こし強化することが求められました。[suomennos: *Siellä esiteltiin virallisesti [xiii] (*"GAP on "YK:n kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmen (UNDESD)"(2005-2014):tä seuraava jatko-ohjelma, jonka toivotaan edesauttavan KEKin edistämistä vuoden 2014 jälkeen. Se otettiin käyttöön Unescon yleiskokouksessa vuonna 2013 ja se korostaa erityisesti viittä toteutuksen etulinjan alaa (1. lainsäädännöllinen tuki, 2. toimielimet läpäisevä lähestymistapa, 3. koulutuksen ammattilaiset, 4. nuoret, 5. paikalliset yhteisöt)), ja ilmaistiin tarve aloittaa ja vahvistaa toimia kasvatuksen ja opiskelun kaikilla asteilla ja aloilla kestävän kehityksen nopeuttamiseksi.*]

66 こうしたことを踏まえると学校教育と社会教育の融合を図り、幼児教育から全ての学校段階、そして生涯学
67 習へとつながる豊かな環境教育を構築するために、持続可能な社会の構築を目指してESDの視点を取り入れた新た
68 な環境教育を構想することが有益であると考えられます。[suomennos: *Näihin asioihin nojaten voimme ajatella, että olisi hyödyllistä tutkia mahdollisuuksia yhteen sovitaa kouluopetus ja yhteiskunnallinen koulutus, sekä suunnitella lastentarhaopetuksesta kaikille opetusasteille ja aina elinikäiseen oppimiseen saakka kytkeytyvän monipuolisen ympäristökasvatuksen realisoimiseksi uudenlainen ympäristökasvatus, joka kestävän yhteiskunnan rakentamiseen tähdäten sisällyttää itsensä KEKin näkökulman.*]

69 その際、ESDは環境教育においてのみ取り上げられるべきではなく、図1(図1 ESDの基本的な考え方
70 [知識、価値観、行動等]環境、経済、社会の統合的な発展 環境学習、国際理解学習、世界遺産や地域の文
71 化財等に関する学習、その他関連する学習、気候変動、生物多様性、防災学習、エネルギー学習)にあるとお
72 り、持続可能な開発の在り方をそれぞれの実施主体においてどのように捉えるかにより、様々な観点や分野に
73 立った取組が可能であること、また、ESDを通してどのように社会・世界と関わり、より良い人生を送るか
74 いった、学びを人生や社会に生かそうとする、学びに向かう力・人間性などの涵養につながることに留意する
75 必要があります。[suomennos: *Silloin olisi tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että KEKin toteuttamisen ei tulisi rajoittua vain ympäristökasvatuksen kentälle, vaan kuten kuviossa 1 (Kuvio 1: KEKin peruserätykset: KEKin peruserätykset [tieto, arvot, toiminta ym.] ympäristön, talouden, yhteiskunnan integroitu kehittäminen: ympäristöoppi, kansainvälisen ymmärryksen harjaantuminen, maailmanperintöihin ja eri alueiden kulttuuriperintöihin liittyvä tietous, muut relevantit opinnot, ilmastonmuutos, biodiversiteetti, luonnonkatastrofien vaikutusten ehkäisyyn liittyvä tietous, energiaoppi) on ilmaistu, riippuen siitä kuinka kestävän kehityksen olomuotoa tarkastellaan kunkin lähestymistavan puitteissa, on KEKille mahdollista löytää monenlaisia eri näkökulmista ja eri aloilta ammentavia toteuttamistapoja. Sen lisäksi olisi tärkeää huomioida, että KEK kytkeytyy sellaisen oppimiseen suuntautuneen ihmisluonteen ja kyvyn ym. kasvattamiseen, jotka ohjaavat pohtimaan kuinka olla vuorovaikutuksessa yhteiskunnan ja maailman kanssa ja elää parempaa elämää, ja jotka ohjaavat siten pyrkimään hyödyntämään oppimaansa elämässä ja yhteiskunnassa.*]

ARGUMENTTI 3 (rivit 76–128)

76 3 我が国の環境教育を取り巻く施策と取組 [suomennos: *Luku 1.1.3 Maamme ympäristökasvatusta ympäröivät toimenpiteet ja aloitteet*]
77 施策及び取組がなされています。[suomennos: *Tässä on lueteltu maamme ympäristönsuojeluhallituksen lisäämistä ja ympäristökasvatusta ympäröiviä tähänastisia toimia ja käytänteitä.*]

78 2003年7月には、[xiv]が制定され、2004年9月には、この法律に基づき、環境教育の推進や環境の保全に向け

79 た意欲を高めていくための措置などを盛り込んだ[xv]が閣議決定された。[suomennos: Vuoden 2003 heinäkuussa säädettiin, ja
vuoden 2004 syyskuussa hallitus päätti [xiv]:hen perustuen ympäristökasvatuksen edistämisen ja ympäristön suojelun halukkuuden
nostattamisen puolesta tehtäviä toimia ym. sisältävästä [xv]:sta.]

80 2006年12月 に改正された[xvi]では、教育の目標に「生命を尊び、自然を大切に、環境の保全に寄与する態度
81 を養うこと。」が新たに規定された。[suomennos: Vuoden 2006 joulukuussa korjatussa [xvi]:ssä kasvatuksen tavoitteisiin lisättiin
uutena kohtana ”elämää kunnioittavan, luonnosta huolen pitävän, ympäristön suojelemiseen kontribuoivan asenteen kasvattaminen”.]

82 また、教育基本法の改正を受けて、2007年6月 に改正された[xviii]には、義務教育の目標として、「学校内外にお
83 ける自然体験活動を促進し、生命及び自然を尊重する精神並びに環境の保全に寄与する態度を養うこと。」が
84 新たに規定された。[suomennos: Lisäksi vuoden 2007 kesäkuussa korjatussa [xviii]:ssä oppivelvollisuuden puitteissa tapahtuvan
kasvatuksen tavoitteeksi määriteltiin ensimmäistä kertaa ”edistää koulussa ja sen ulkopuolella tapahtuvaa luontoon liittyvää
kokemuksellista toimintaa, ja kasvattaa elämää ja luontoa kunnioittavan mieli ja ympäristön suojelemiseen kontribuoiva asenne”.]

85 2008年1月 の[xix]には、「社会の変化への対応の観点から強化等を横断して改善すべき事項」として「環境教
86 育」が盛り込まれた。[suomennos: Vuoden 2008 tammikuun [xix]:ssä ”ympäristökasvatus” mainittiin kohdassa ”asiat, joita täytyy
yhteiskunnan muutokseen reagoimisen näkökulmasta parantaa kaikki oppiaineet ym. läpäisevästi”.]

87 現在課題となっている地球規模の環境問題や都市型、生活型の公害問題の解決に向けて、有限な地球におけ
88 る環境負荷を最小限にとどめ、資源の循環を図りながら生態系を維持できるよう、一人一人が環境保全に主体
89 的に取り組むようになること、そして、それをささえる社会経済の仕組みを整えることにより、持続可能な社
90 会を構築することが強く求められた。[suomennos: Tuolloin oli painokas vaatimus nykytässä ratkaistaviksi ongelmiksi
muodostuneiden maailmanlaajuisen ympäristöongelmien ja kaupunkieihin ja asumiseen liittyvien saastumisen ongelmien ratkaisun
tähdittäessä, että rajalliseen maapalloon kohdistuva ympäristön kuormitus minimoidaan ja suunnitellaan resurssien kierto
ekosysteemin säilyttämisen mahdollistamiseksi, että kunkin yksilön tulisi alkaa ottaa aktiivisesti osaa ympäristön suojeluun ja että sitä
tukevat yhteiskunnan ja talouden mekanismit rakentamalla rakennetaan kestävä yhteiskunta.]

91 このような状況を踏まえ、持続可能な社会の構築のために、教育の果たす役割の重要性が認識され、様々な取
92 組が進められてきた。[suomennos: Tällaisten olosuhteiden vallitessa on tunnustettu kasvatuksen suuri rooli kestävän yhteiskunnan
rakentamisessa sekä edistetty monenlaisia toimia.]

93 2008、2009年 に改訂された[xx]等においては、環境に関する学習内容の一層の充実が図られた。[suomennos: Vuosina
2008 ja 2009 uudistetuissa [xx]:ssa ym. pyrittiin ympäristöön liittyvän opetettavan sisällön rikastamiseen entisestään.]

94 例えば学校教育全体で行われる道徳教育の目標の一つとして、環境の保全に貢献する日本人を育成するため
95 に、その基盤としての道徳性を養うことが明記された。[suomennos: Esimerkiksi kouluopetuksessa kauttaaltaan toteutettavan
moraalikasvatuksen yhdeksi tavoitteeksi kirjattiin ympäristön suojelemiseen osallistuvien japanilaisten asenteiden perustana toimivan
moraalisuuden kasvattaminen.]

96 また、社会科、理科、技術・家庭科などを中心に環境に関わる内容を拡充しており、特に中学校の社会科及び
97 理科においては、それぞれのまとめの学習として持続可能な社会の形成に関わる内容が新設された。[suomennos: Lisäksi
erityisesti yhteiskuntaopin, luonnontieteen ja teknologian ja kotitalouden ym. ympäristöön liittyviä sisältöjä oli laajennettu runsaasti, ja
erityisesti yläasteen yhteiskuntaopin ja luonnontieteen sisällöissä oli uutena lisänä kunkin oppiaineen kokoavana sisältönä kestävän
yhteiskunnan rakentamiseen liittyviä sisältöjä.]

98 2011年6月 に[xiv]の改正法である[xxi]が公布され、2012年10月に全面施行された。[suomennos: Vuoden 2011 kesäkuussa
julistettiin [xxi], joka oli lain [xiv] korjattu versio, ja se pantiin täytäntöön vuoden 2012 lokakuussa.]

99 この法律では、「環境教育」は「持続可能な社会の構築を目指して、家庭、学校、職場、地域その他のあらゆる
100 る場において、環境と社会、経済及び文化とのつながりその他環境の保全についての理解を深めるために行わ
101 れる環境の保全に関する教育及び学習」と定義され、目的や基本理念等には、協働取組の推進、循環型社会の
102 形成、環境保全と経済・社会との統合的発展、生命の尊重等が追加された。[suomennos: Tässä laissa ”ympäristökasvatus”
määriteltiin ”kasvatukseksi ja opetuksiksi, joita toteutetaan kotitalouksissa, kouluissa, työpaikoilla, eri alueiden yhteisöissä ynnä missä
tahansa muissa paikoissa kestävän yhteiskunnan rakentamiseen ja ympäristön ja yhteiskunnan sekä talouden ja kulttuurin keskinäisen
yhteyden, ynnä muiden ympäristön suojelemiseen liittyvien asioiden ymmärryksen syventämiseen tähdäten”, ja sen mainittiin
päämäärin ja keskeisin teemoihin lisättiin yhteistyöhön perustuvien toimien edistäminen, kiertotalouden muodostaminen, ympäristön
suojelun ja talouden ja yhteiskunnan kehittäminen rinnakkain, elämän kunnioitus ym.]

103 また、同年6月には、旧法に基づく[xv]が改正され、[xxii]が閣議決定された。[suomennos: Lisäksi saman vuoden kesäkuussa
vanhaan lakiin perustuva [xv] uudistettiin ja hyväksyttiin hallituksen toimesta.]

104 また、近年では、環境問題がより複合的になり、単に環境的な側面のみからその要因等を捉えることが困難
105 になる中、社会の持続可能性というより広範な概念の中で環境問題を取り上げたり、持続可能な開発のための
106 教育(ESD)という範疇の中で環境教育を捉えたりする考え方も広がり、ESDとしての環境教育、また、ESDそ

- 107 れ自体の動向についても注視していく必要性が生じてきました。[suomennos: Näiden seikkojen lisäksi ympäristöongelmat ovat viime vuosina muuttuneet entistä monimutkaisemmiksi, ja on yhä vaikeampaa hahmottaa niiden syitä ym. ainoastaan ekologisesta näkökulmasta tarkastellen. Tällaisena aikana on yleistynyt ajattelutapa, jonka mukaan ympäristöongelmia tulisi nostaa esiin yhteiskunnan kestävyyskaltaisen laajemman käsitteen kautta ja ympäristökasvatusta tulisi toteuttaa sellaisen kokonaisuuden kuin kestävä kehitys edistävä kasvatus sisäiseltä käsin. Näin on syntynyt tarve tästä eteenpäin kiinnittää tarkasti huomiota myös KEKin toteutettavan ympäristökasvatuksen ja KEKin itsensä kehitysuuntaan.]
- 108 2014年10月 に、[XXIII]は、[ix]の提唱国として、また、[XIII]の開催国として、国内の取組を喚起するとともに
- 109 に、2015年以降の諸外国における取組の参考としてもらうために、[xxiv]を作成した。[suomennos: [ix]:n ehdottajamaan ja [XIII]:n järjestäjämään ominaisuudessa, vuoden 2014 lokakuussa maansisäisten toimien lisäksi [XXIII] julkaisi [xxiv]:n sillä tarkoituksella, että siitä olisi vuoden 2015 jälkeen hyötyä muille maille niiden järjestäessä toimiaan.]
- 110 そこでは、[xxiii] (平成2006年連絡会議決定、平成2011年改訂)に基づく取組や成果及び国内の優良事例とし
- 111 て、小学校の校舎を教材に使った環境学習プログラムの開発、中学生がボランティア団体をつくって活動する
- 112 ホタル復活プロジェクト、海外の高等学校とのネットワークを生かしたごみ問題の解決などの事例が紹介され
- 113 た。[suomennos: [xxiv]:ssä on esitelty [xxiii]:hin perustuvia toimia ja niiden vaikutuksia, sekä esimerkkinä erityisen hyvin onnistuneista projekteista muun muassa ympäristöopetusohjelma, jossa käytettiin ala-asteen koulurakennusta opetusmateriaalina, tulikärpäs populaation elvyttämisprojekti, jossa yläasteoppilaat perustivat vapaaehtoisjärjestön, sekä projekti, jossa hyödynnettiin yhteyksiä ulkomaiseen lukioon jäteongelmien ratkaisussa.]
- 114 2014年11月 文部科学大臣は[XIX]に対して、中等中等教育における教育課程の基準等の在り方について諮問し
- 115 た。[suomennos: Vuoden 2014 marraskuussa opetusministeri esitti ala-aste- ja yläasteopetuksen oppimäärän perustaa ynnä muuta koskevan tiedustelun [XIX]:lle.]
- 116 その中で、「ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を
- 117 行い、子供たちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生
- 118 活の中でそれらを活用しながら、更に実践に生かしていけるようにすることが重要であるという視点」が示さ
- 119 れ、その取組の例として、「持続可能な開発のための教育(ESD)」の取組が挙げられた。[suomennos: Tässä yhteydessä osoitettiin ”näkökulma, jonka mukaan ei tulisi painottaa liikaa vain tietämystä joistakin asioista, vaan kasvattaa tietoisuutta oppimisen ja yhteiskunnan välisestä yhteydestä, ja saada tällaisen kasvatusprosessin avulla lapset perustason tietojen ja taitojen omaksumisen lisäksi yhä kykenevimmiksi hyödyntämään oppimaansa käytännössä”, ja tämän näkökulman mukaisen toimen esimerkkinä annettiin ”kestävää kehitystä edistävä kasvatus (KEK)”.]
- 120 2015年5月 の[XXVI][xxvi]では、「持続可能な社会の実現が課題となっていることを踏まえ、国、地方公共団
- 121 体、学校は、体験型・課題解決型の学習を通じて環境、貧困などの世界規模の課題を自らのこととして捉え、
- 122 地域活動など身近なところから取り込み、その解決に向けて考え、他者とも力を合わせて行動できる人材を育
- 123 成するための教育(ESD)を推進する」ことが示された。[suomennos: Vuoden 2015 toukokuun [XXVI][xxvi]:ssä ilmaistiin ”kestävän yhteiskunnan realisoimisen ollessa päämääränä, valtion, alueellisten hallintoelinten ja koulujen kokemuksellisen ja ongelmanratkaisuun perustuvan opetuksen muodossa toteuttamalle kasvatukselle (KEK), joka kasvattaa ihmisresursseja (kyvykkäitä ihmisiä), jotka näkevät ympäristöön ja köyhyyteen ym. liittyvät maailmanlaajuiset ongelmat heitä itseään koskevinä asioina, ja jotka pystyvät oman asuinalueensa sisäisestä ja muusta lähellä tehtävistä asioista aloittaen etsimään ratkaisuja näihin ongelmiin ja toimimaan muiden ihmisten kanssa voimansa yhdistäen”.]
- 124 2016年3月 に開かれた、[XXVII]では、[xxvii]が策定され、持続可能な開発のためには、地球上で暮らす我々
- 125 一人一人が、環境問題や開発問題等の理解を深め、日常生活や経済活動の場で、自らの行動を変革し、社会に働
- 126 き掛けていくことの必要性が改めて示された。[suomennos: Vuoden 2016 maaliskuussa järjestetyssä [XXVII]:ssä muodostettiin [xxvii] ja osoitettiin jälleen tarve sille, että kestävä kehityksen saavuttamiseksi me kaikki maapallolla elävät ihmiset yksilöinä syvennämme ymmärrystämme ympäristöongelmista ja kehitykseen liittyvistä ongelmista ym., muutamme itse omaa toimintaamme arjen elämässä ja taloudellisissa päätöksissä sekä toimimme aktiivisesti yhteiskunnan hyväksi.]
- 127 こうした動向を踏まえ、各学校で行われる環境教育においては、ESDの視点などを踏まえつつ様々な課題を多
- 128 面的、総合的に探究し、実践に結び付けていく具体的な学習活動を一層強化していくことが求められています。[suomennos: Näiden kehitysten valossa on selvää, että kaikissa kouluissa toteutettavan ympäristökasvatuksen yhteydessä on tarpeellista tutkailla monelta eri kannalta ja kokonaisvaltaisesti erilaisia ongelmia KEKin ym. näkökulma huomioon ottaen, sekä vahvistaa entisestään käytäntöön kytkeytyvien konkreettisten oppimistoimien roolia opetuksessa.]

Liite 2 Aikajana 1: Ympäristökasvatuksen kehitykseen liittyvät kansainväliset linjaukset 1948–2014 (kirjoittajan täydentämä versio aineiston sivun 7 taulukosta)

VUOSI		DOKUMENTIN LAATINUT TAHO	DOKUMENTIN NIMI		DOKUMENTITYYPI
1948	I	国際自然保護連合 (IUCN) 設立総会 (Kansainvälinen luonnonsuojeluliitto perustettiin)	「環境教育」の提 唱	i	Esitys ympäristökasvatukselle
1972	II	国連人間環境会議 (ストックホルム会議) (YK:n ympäristökonferenssi / Tukholman konferenssi)	人間環境宣言で 「環境教育」の 重要性を強調	ii	Ympäristökasvatuksen käsite saa painoarvoa
1975	III	ユネスコ環境教育専門家 ワークショップ (ベオグラード会議) (Unescon ympäristökasvatuksen työpaja / Belgradin kokous)	環境教育の目的と 目標を位置付け	iii	Ympäristökasvatuksen päämäärät ja tavoitteet määritellään
1980	IV	世界環境保全戦略 (Kansainvälinen ympäristön suojelustrategia)	「持続可能な開 発」の提唱	iv	Esitys kestäväälle kehitykselle
1987	V	ブルンとランド委員会 (Brundtlandin komissio)	ブルンとランド 委員会最終報告書	v	Brundtlandin komission raportti
1992	VI	環境と開発に関する国連会議 (地球サミット) (YK:n ympäristö- ja kehityskonferenssi)	地球環境問題に関 する国際的な取組 (気候変動枠組条 約、生物多様性条 約など)	vi	Maapallonlaajuisiin ympäristöongelmiin liittyviä toimia
1997	VII	環境と社会に関する国際会議 (テサロニキ会議) (Kansainvälinen ympäristöön ja yhteiskuntaan liittyvä kokous / Thessalonikin kokous)	「持続可能性」概 念の定義	vii	Kestävyys määritellään
2002	VIII	持続可能な開発に関する世界 首脳会議 (ヨハネスブルグ・ サミット) (Kestävän kehityksen huippukokous / Johannesburgin kokous)	「持続可能な開発 のための教育 (Education for Sustainable Development / ESD)」の提唱	viii	Esitys kestäväää kehitystä edistävälle kasvatukselle (KEK)
2002	IX	第 57 回国連総会 (YK:n 57. yleiskokous)	「国連持続可能な 開発のための教育 の 10 年 (UNDESD)」	ix	UNDESD hyväksyttiin
2005			「国連持続可能な 開発のための教育 の 10 年 (UNDESD)」の 開始 (～2014 年)		UNDESD alkaa
2010	X	生物多様性条約第 10 回締約 国会議 開催 (愛知・名古 屋) (Biodiversiteettisopimuksen allekirjoittajamaiden 10. kokous / Aichi-Nagoya-kokous)			kokous järjestettiin
2012	XII	国連持続可能な開発会議			kokous järjestettiin

		(リオ+20 会議) (YK:n kestävän kehityksen kokous / Rio+20-kokous)			
2014	XIII	ESD に関するユネスコ世界会 議 (DESD 最終年會合 (Unescon kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen maailmankonferenssi))	ESD に関するグロ ーバル・アクショ ン・プログラム (GAP)	xiii	KEKiä koskeva Global Action Programme (GAP)

Liite 3 Aikajana 2: Ympäristökasvatukseen kehitykseen liittyvät kansalliset linjaukset 2003–2016 (Kirjoittajan tekemä taulukko aineiston sivuilla 8–11 esitellyistä tapahtumista)

VUOSI		DOKUMENTIN LAATINUT TAHO		DOKUMENTIN NIMI	DOKUMENTITYYPPI
2003 Heinä	XIV	内閣 (Japanin hallitus)	xiv	環境の保全のための 意欲の増進及び環境 教育の推進に関する 法律	Ympäristön suojeluun ja ympäristökasvatukseen liittyvä laki
2004 Syys		内閣 (Japanin hallitus)	xv	環境保全の意欲の増 進及び環境教育の推 進に関する基本的な 方針	Lakiin perustuvan käytännön säädös
2006 Joulu		内閣 (Japanin hallitus)	xvi	教育基本法第 2 条第 4 項	Opetuslain lakipykälä
2006	XVII	「国連持続可能な開発のた めの教育の 10 年 (UNDES) 」 関係省庁連 絡会議 (Japanin ministe- riöiden välinen UNDES- kokous)	xvii	わが国における『国 連持続可能な開発の ための教育の 10 年』 実施計画	Japanin DESD- toteutussuunnitelma
2007 Kesä		内閣 (Japanin hallitus)	xviii	学校教育法第 21 条第 2 項	Kouluopetuslain lakipykälä
2008 tammi	XIX	中央教育審議会 (Opetuksen keskuskomissio)	xix	中央教育審議会答申	Opetuksen keskuskomission raportti
2008, 2009	XX	MEXT (Japanin opetus-, kulttuuri-, urheilu-, tiede- ja teknologiaministeriö)	xx	幼稚園、小・中学校 及び高等学校の学習 指導要領等	Lastentarhaopetuksen ja ala- ja yläkouluopetuksen opetus- suunnitelman perusteet ym.
2011 Kesä		内閣 (Japanin hallitus)	xxi	環境教育等による環 境保全の取組の促進 に関する法律	Ympäristön suojeluun ja ympäristökasvatukseen liittyvä uudistettu laki
2011 Kesä		内閣 (Japanin hallitus)	xxii	環境保全活動、環境 保全の意欲の増進及 び環境教育並びに協 働取組の推進に關す る基本的な方針	Ympäristön suojeluun ja ympäristökasvatukseen liittyvä käytännön säädös
2011		「国連持続可能な開発のた めの教育の 10 年 (UNDES) 」 関係省庁連	xxiii	わが国における『国 連持続可能な開発の	Japanin DESD- toteutussuunnitelman korjattu versio

		絡会議 (Japanin ministeriöiden välinen UNDES kokous)		ための教育の 10 年』 実施計画の改定版	
2014 Loka		「国連持続可能な開発のための教育の 10 年 (UNDES)」関係省庁連絡会議 (Japanin ministeriöiden välinen UNDES kokous)	xxiv	国連持続可能な開発のための教育の 10 年 (2005 年～2014 年) ジャパンレポート	Japanin DESD-raportti
2014 Marras	xxv	文部科学大臣 (Japanin opetusministeri)	xxv	中央教育審議会に対して諮問: 教育課程の基準等の在り方	Opetusministerin kysely opetuksen keskusvaltuustolle
2015 Touko	xxvi	教育再生実行会議 (Opetuksen uudistuksesta vastaava kokous)	xxvi	第 7 次提言「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について」	Opetuksen uudistuksesta vastaavan kokouksen tekemän esityksen kohta
2016 Maalis	xxvii	持続可能な開発のための教育に関する関係省庁連絡会議 (Japanin ministeriöiden välinen KEK-kokous)	xxvii	我が国における『持続可能な開発のための教育 (ESD) に関するグローバル・アクション・プログラム』実施計画	Japanin GAP-toteutus suunnitelma

Liite 4 Aineiston lukujen 1–2.1 sisällysluettelot

hijeme

第1章 今求められる環境教育

第1節 持続可能な社会の構築と環境教育

- 1 広がる環境教育
- 2 持続可能な開発のための教育（ESD）を踏まえた環境教育の展開
- 3 我が国の環境教育を取り巻く施策と取組

第2節 学校における環境教育

- 1 学習指導要領等における環境教育
 - (1) 知識基盤社会における「生きる力」
 - (2) 「生きる力」を育成する環境教育
- 2 環境教育における体験活動の充実
- 3 環境教育推進に向けた連携の在り方
 - (1) 校内の連携で取り組む環境教育
 - (2) 校種間の連携で取り組む環境教育
 - (3) 家庭や地域等との連携で取り組む環境教育
 - (4) 社会教育施設等との連携で取り組む環境教育

第2章 中学校における環境教育

第1節 中学校における環境教育の推進

- 1 中学校における環境教育のねらい
- 2 環境教育の指導の重点
 - (1) 環境に対する豊かな感受性や探究心を育成する
 - (2) 環境に関する思考力や判断力を育成する
 - (3) 環境に働き掛ける実践力を育成する
- 3 環境教育を通して身に付けさせたい能力や態度
- 4 環境を捉える視点
- 5 環境教育で重視する能力・態度、視点と ESD との関係性

...

(Aineiston luvut 2.2–3.10 (sivut 27–85) sekä liitteet (sivut 86–101) on jätetty pois tästä luettelosta)

[Suomennos]

Esipuhe

1	Nykyajan tarpeisiin vastaava ympäristökasvatus	5
1.1	Kestävän yhteiskunnan rakentaminen ja ympäristökasvatus	6
1.1.1	Laajeneva ympäristökasvatus	6
1.1.2	Kestävää kehitystä edistävään kasvatukseen (KEK) perustuvan ympäristökasvatuksen kehittyminen	7
1.1.3	Maamme ympäristökasvatusta ympäröivät toimenpiteet ja aloitteet	8
1.2	Ympäristökasvatus kouluissa	
1.2.1	Ympäristökasvatus opetussuunnitelman perusteissa (ym.)	12
1.2.1.1	Tietoyhteiskunnassa tarvittavat ”elämäntaidot”*)	12
1.2.1.2	”Elämäntaitoja” kasvattava ympäristökasvatus	12
1.2.2	Ympäristökasvatukseen liittyvän kokemuksellisen oppimisen rikastaminen	14
1.2.3	Ympäristökasvatuksen edistämiseen suuntaavan yhteistyön muodot	16
1.2.3.1	Koulun sisäisen yhteistyön kautta toteutettava ympäristökasvatus	16
1.2.3.2	Eri kouluasteiden välisen yhteistyön kautta toteutettava ympäristökasvatus	16
1.2.3.3	Kotien ja alueen muun toiminnan (ym.) kanssa yhteistyössä toteutettava ympäristökasvatus	17
1.2.3.4	Yhteiskunnallisen koulutustoiminnan (ym.) kanssa yhteistyössä toteutettava ympäristökasvatus	17
2	Ympäristökasvatus yläkoulussa	21
2.1	Ympäristökasvatuksen edistäminen yläkoulussa	22
2.1.1	Yläkoulun ympäristökasvatuksen päämäärä	22
2.1.2	Ympäristökasvatuksen ohjauksen kolme fokusta	23

2.1.2.1	Ympäristöön kohdistuvan monipuolisen herkkyyden ja uteliaisuuden kasvattaminen	23
2.1.2.2	Ympäristöön liittyvän ajattelu- ja arviointikyvyn kasvattaminen	23
2.1.2.3	Ympäristön hyväksi toimimisen mahdollistavan toteutuskyvyn kasvattaminen	23
2.1.3	Ympäristökasvatuksen kautta saavutettavat kyvyt ja asenne	24
2.1.4	Ympäristön tarkastelun näkökulma	25
2.1.5	Ympäristökasvatuksessa painotettavien taitojen, asenteen ja näkökulman sekä KEKin välinen suhde	26

...

*) jap. *ikiru chikara* (生きる力), englanniksi käännetty ”*Zest for living*”. Tämä on uudistetun Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (*Shingakushidōyōryō* 新学習指導要領) pääteema.

(Aineiston luvut 2.2–3.10 (sivut 27–85) sekä liitteet (sivut 86–101) on jätetty pois tästä luettelosta)

Liite 5 Rekonstruoitu argumentti A1, hienorakenne

OLOSUHTEET Haluamme ratkaista nämä ongelmat:

- [A1C1.1] maailmassa on valloillaan eheän ympäristön säilymistä uhkaavia, ja mahdollisesti ihmiskunnan ja eliöstön elinympäristöihin vakavia vaikutuksia aiheuttavia, kaupungistumiseen ja elintapoihin liittyviä saasteongelmia sekä maailmanlaajuisia ympäristöongelmia. (On ihmiskunnan tämänhetkistä elinympäristöä uhkaavia asioita, jotka luokitellaan ongelmiksi)
- [A1C1.2] tämä [A1C2.2] on koko maailman yhteisesti ratkaistava pulma
- [A1C1.3] ympäristön kuormitus
- [A1C1.4] on suuri tarve kestävän yhteiskunnan rakentamiselle
- [A1C1.5] ympäristökasvatus on yhä tärkeämpää
- [A1C1.6] globalisoituneessa yhteiskunnassa on tarve tietynlaiselle, siihen sopivalle ympäristökasvatukselle, joka on syvästi kytköksissä sen nykyiseen olemukseen
- [A1uC3.1] (yleisesti) nykyaika on globalisaation aikaa
- [A1C1.7] yhteiskunta ja sivilisaatio kuormittavat ympäristöä
- [A1C1.8] on kiireellinen tarve kansainvälisille toimille (jotka ovat kestävä kehitys tai sen edistäminen)
- [A1C1.9] toiminnallamme ja elintavoillamme on raskaita vaikutuksia sekä meihin kaikkiin, että tuleviin sukupolviin
- [A1C1.10] nyt [XII]:n ja [XIII]:n jälkeisenä aikana on tarve uudelleen kohdistaa huomio yhteiskunnan tapaan kohdella luonnonympäristöä ja uudelleen arvioida ympäristökasvatuksen merkitys
- [A1C1.11] läheisen ympäristön ongelmat ja lähialueen ja maailmanlaajuiset ympäristöongelmat, jotka ovat kytköksissä toisiinsa

Haluamme säilyttää nämä ennallaan:

- [A1C2.1] eheä ja rikkauksiaan tarjoava ympäristö
 - [A1C2.2] ihmiskunnan ja eliöstön elinympäristöt, joita uhkaa vakavat vaikutukset
 - [A1C2.3] rajallinen maapallon ympäristö ja resurssit ja haavoittuvainen ekosysteemi
- Nämä asiat ovat totta/olemassa:
- [A1C3.1] kaupungistuminen ja elintapojen muutos
 - [A1C3.2] [I]:ssa tehtiin esitys ”ympäristökasvatukselle”, jonka käyttö yleistyi [II]:n [iii]:n seurauksena
 - [A1C3.3] ympäristövallankumouksen aikana alettiin tunnistaa (tarve ekologisen suojelun lisäksi luontoa kuormittavan yhteiskunnan ja sivilisaation kriittiselle tarkastelulle)
 - [A1C3.4] [III]:ssä vahvistettiin ympäristökasvatuksen päämäärät [A1uG1.1] ja tavoite [A1uG1.2],
 - [A1uG1.1] (Belgradin kokous) ympäristökasvatuksen päämäärät ovat ”tietoisuus, tieto, asenne, taito, arviointikyky, osallistuminen”, • [A1uV1.1] ihmisten tietoisuus, tieto, asenne, taito, arviointikyky ja osallistuminen, • [A1uG1.2] (Belgradin kokous: Belgrad Charter) ympäristökasvatuksen tavoite on ”Kasvattaa ympäri maailman ihmisiä, jotka ovat tietoisia ja kiinnostuneita ympäristöstä ja siihen liittyvistä eri ongelmista, sekä suuntautuneita tämänhetkisten ongelmien ratkaisuun ja tulevien ongelmien ennaltaehkäisemiseen, ja joilla on tiedot, taidot, asenne, tahto ja toimintakyky toimia yksilöinä ja yhdessä muiden kanssa.”, • [A1uV1.2] ihmisten tietoisuus, kiinnostus ympäristöstä ja ongelmista ja ongelmien ratkaisusta ja ennaltaehkäisemisestä, ja tiedot, taidot, asenne, tahto ja toimintakyky toimia yksilöinä ja yhdessä (ongelmanratkaisun välineinä)
 - [A1C3.5] käsite ”kestävä kehitys” on vaikuttanut ympäristökasvatukseen merkittävästi
 - [A1uC3.2] (Brundtlandin komissio) ”kestävän kehityksen” määritelmä on ”kehitys, joka tyydyttää nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa”, [A1uG8] kestävä kehitys, • [A1uV8] kestävyys ja kehitys, • [A1uG8.1] ihmiskunnan tarpeiden tyydyttyminen, • [A1uV8.1] nykyisen ihmiskunnan tarpeet, • [A1uG8.1] tulevien sukupolvien tarpeiden tyydyttyminen (meidän jälkeemme), • [A1uV8.2] tulevien sukupolvien tarpeet, • [A1uC2] (Brundtlandin komissio) tulevien sukupolvien kyky tyydyttää tarpeensa (on uhattu)
 - [A1C3.6] Brundtlandin komission raportin jälkeen laajaan käyttöön levinnyt käsite ”ympäristöoikeudenmukaisuus” tarkoittaa sukupolvien välistä oikeudenmukaisuutta, eli sen tiedostamista, että meidän toimintamme vaikutukset ulottuvat oman sukupolvemme yli vielä syntymättömien sukupolvien elämään
 - [A1C3.7] tämä ajattelutapa (kestävä kehitys ja ympäristöoikeudenmukaisuus) yhdistyi [VI]:n yhteisymmärrykseen maailmanlaajuisiin ympäristöongelmiin liittyvistä kansainvälisistä toimista, ja [VII]:n jälkeen [VIII]:n esitykseen kestävästä kehityksestä edistävälle kasvatukselle ja UNDESD:n aloittamiseen

ARVOT	<ul style="list-style-type: none"> • [A1C3.8] ympäristökasvatus on tällaisten maailman kehitysvaiheiden ja eri aikakausien kautta laajentunut globaalilla tasolla • [A1C3.9] luonnonympäristöt ja elinympäristöt eroavat alueittain, ja niillä on erityispiirteitä ja ongelmia <p>Olemme todella sitoutuneita näihin:</p> <ul style="list-style-type: none"> • [A1V1.1] terve ja kulttuurinmukainen elämä; • [A1V1.2] eheä ympäristö, joka takaa ihmisen terveen ja kulttuurinmukaisen elämän; • [A1V1.4] ekosysteemi ja ihmiskunnan ja eliöstön elinympäristöt; • [A1V2] yhteiskunnan kestävyys ja jatkuvuus; • [A1V2.1] kaikkien yksilöiden osallistuminen; • [A1V2.2] talous ja yhteiskunta; • [A1V4] ympäristökasvatus globalisoituneen yhteiskunnan työkaluna; • [A1V6] syntymättömät sukupolvet toimiemme seurausten kärsijöinä; • [A1V10.1] ihmisten tahto, taito, asenne, kyky toimia ja arvot ongelmanratkaisun avaimena; • [A1V11] maapallon ympäristö; • [A1V10.2] ympäristökasvatus välineenä ihmisten tahdon, taidon, asenteen, kyvyn toimia ja arvojen kasvattamisessa;
PÄÄMÄÄRÄT	<ul style="list-style-type: none"> • [A1impl. V12] kaikki tahojen [I···XIII] tunnustamat arvot [A1uV1···A1uV8] ovat arvoja, joiden mukaisesti myös me sitoudumme asettamaan päämäärämme ja niihin tähtäävät toimet; <p>Haluamme saavuttaa nämä yllä mainittujen arvojen kanssa sopusoinnussa olevat päämäärät:</p> <ul style="list-style-type: none"> • [A1G1.1] terveen ja kulttuurinmukaisen elämän jatkuminen; • [A1G1.2] eheän ja rikkauksiaan tarjoavan ympäristön säilyttäminen (on välttämätöntä G1:n saavuttamiseksi); • [A1G1.3] maailmanlaajusten ympäristöongelmien ja kaupunkeihin ja asumiseen liittyvien saastumisen ongelmien ratkaiseminen; • [A1G1.4] ekosysteemin, ja ihmiskunnan ja eliöstön elinympäristöjen säilyvyyden takaaminen; • [A1G2] kestävä yhteiskunta; • [A1G3] ekologisen suojelun lisäksi muutos yhteiskunnassa ja sivilisaatiossa; • [A1G4] ympäristökasvatus, joka sopii globalisoituneeseen yhteiskuntaan, [A1uG1.1]:n, [A1uV1.1]:n, [A1uG1.2]:n ja [A1uV1.2]:n mukaiset ympäristökasvatuksen päämäärät; • [A1G5] [A1uG8]:n mukainen kestävä kehitys; • [A1G6] tietoisuus siitä, että toimintamme vaikutukset ulottuvat oman sukupolvemme yli vielä syntymättömien sukupolvien elämään; • [A1G7] vakavien vaikutusten hillitseminen; • [A1G8] uusi yhteiskunnan tapa kohdella luonnonympäristöä; • [A1G9] ymmärrys siitä, että läheisen ympäristön ongelmat kytkeytyvät lähialueen ympäristöongelmien kautta maailmanlaajuisiin ympäristöongelmiin; • [A1G10] tahto, taito, asenne, kyky toimia ja arvot, jotka tähtäävät maapallon ympäristön huomioivaan ongelmanratkaisuun; • [A1G11] maapallon ympäristön huomioiva ongelmanratkaisu; • [A1imp. G12] kaikki tahojen [I···XIII] asettamat päämäärät [A1uG1···A1uG8] ovat päämääriä, joihin myös me sitoudumme pyrkimään;
TOIMET JA KEINO- PÄÄMÄÄRÄT	<ul style="list-style-type: none"> • [A1AC1.1] ympäristön kuormituksen minimoiminen ja resurssien kierron suunnitteleminen <p>[A1M-G1.1] tämä on tarpeellista tähdättäessä päämääriin [A1G1.1], [A1G1.2], [A1G1.3], [A1G1.4];</p> <ul style="list-style-type: none"> • [A1AC1.2] kaikkien yksilöiden täytyy osallistua ympäristön suojeluun, [A1M-G1.2] tämä on tarpeellista tähdättäessä päämääriin [A1G1.1], [A1G1.2], [A1G1.3], [A1G1.4]; • [A1AC1.3] osallistumista tukevien talouden ja yhteiskunnan mekanismien rakentaminen, [M-G1.3] tämä on tarpeellista toimen [A1AC1.2] kannalta ja tähdättäessä päämääriin [A1G1.1], [A1G1.2], [A1G1.3], [A1G1.4]; • [A1AC2] kestävä yhteiskunnan rakentaminen, [A1M-G2] tämä on tarpeellista tähdättäessä päämääriin [A1G2] ja [A1G1.1], [A1G1.2], [A1G1.3], [A1G1.4]; • [A1AC3] ympäristökasvatusta on tärkeää toteuttaa (näiden päämäärien tavoittelun puitteissa), [A1M-G3] tämä on tärkeää tointa [A1AC2] toteuttaessa ja tähdättäessä päämääriin [A1G2] ja [A1G1.1], [A1G1.2], [A1G1.3], [A1G1.4]; • [A1AC4] ekologisen suojelun lisäksi yhteiskuntaa ja sivilisaatiota täytyy tarkastella kriittisesti ja muuttaa, [A1M-G4] tämä johtaa päämäärään [A1G3]; • [A1AC5] globalisoituneeseen yhteiskuntaan sopiva ympäristökasvatus, jolla on päämäärät tietoisuus, tieto, asenne, taito, arviointikyky, osallistuminen, ja tavoite kasvattaa ympäri maailman ihmisiä, joilla on tietoisuus, kiinnostus ympäristöstä ja ongelmista ja ongelmien ratkaisusta ja

ennaltaehkäisemisestä, ja tiedot, taidot, asenne, tahto ja toimintakyky toimia yksilöinä ja yhdessä, [A1M-G5] tämä on päämäärän [A1G4] mukaista;

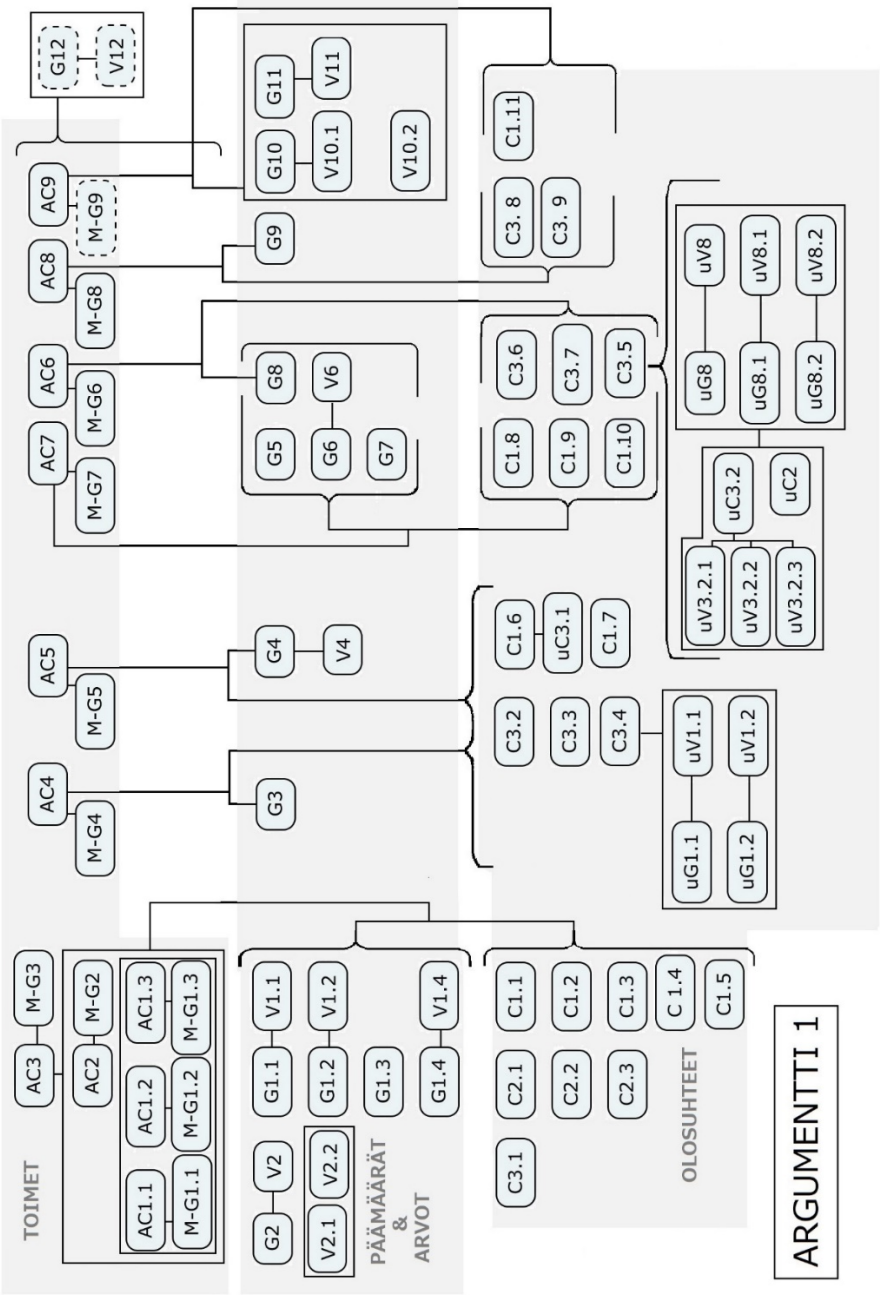
- [A1AC6] tarkastellaan yhteiskunnan tapaa kohdella luonnonympäristöä, [A1M-G6] on tarpeellista päämäärän [A1G8] saavuttamiseksi;

- [A1AC7] ympäristökasvatus välineenä tämän ajan pulmien ratkaisussa ja päämäärien [A1G5], [A1G6], [A1G7], [A1G8] saavuttamisessa, [A1M-G7] ympäristökasvatus on merkityksellistä näitä tavoiteltaessa;

- [A1AC8] ympäristökasvatus, joka aloitetaan oman alueen erityispiirteistä ja läheisistä ongelmista, sekä kokemuksellisesta toiminnasta, ja jolla tähdätään ymmärrykseen siitä, että läheisen ympäristön ongelmat kytkeytyvät lähialueen ympäristöongelmien kautta maailmanlaajuisiin ympäristöongelmiin, [A1M-G8] tällainen ympäristökasvatus on sopivaa nykymaailman tilanteessa, ja se on linjassa päämäärän [A1G9] kanssa;

- [A1AC9] ympäristökasvatus, jolla kasvatetaan tahto, taito, asenne, kyky toimia ja arvot, jotka tähtäävät maapallon ympäristön huomioivaan ongelmanratkaisuun, [A1implM-G9] tällainen ympäristökasvatus johtaa päämääriin [A1G10] ja [A1G11]

Liite 6 Diagrammi: Argumentin 1, hienorakenne



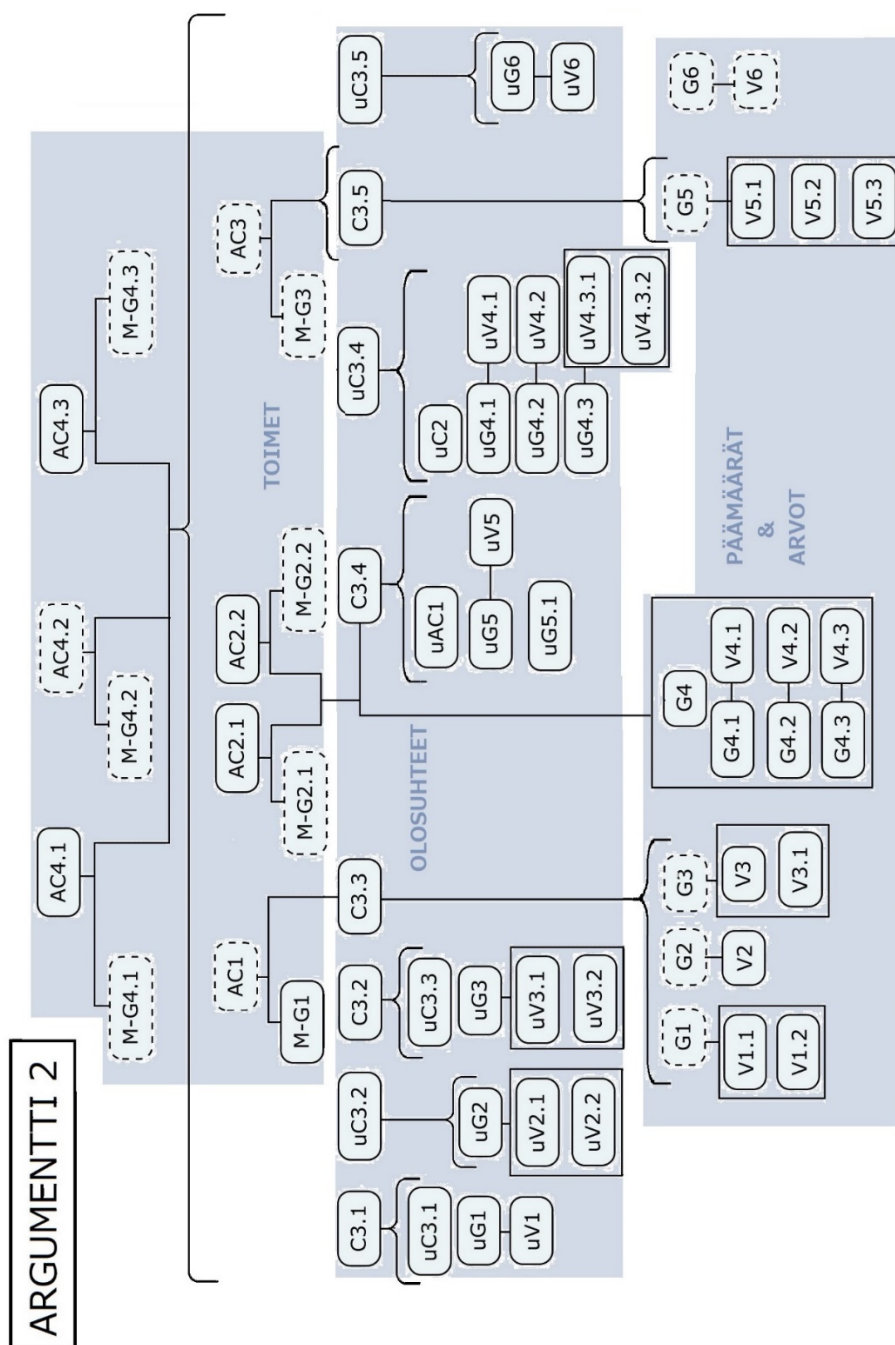
Liite 7 Rekonstruoitu argumentti A2, hienorakenne

- OLOSUHTEET
- [A2C3.1] Vuonna 2002 järjestetyssä [VIII]:ssa maamme ehdotti ja samana vuonna [IX]:ssä yksimielisesti hyväksyttiin vuodesta 2005 vuoteen 2014 väliselle ajalle annettavaksi nimitys ”YK:n kestävä kehitys edistävän kasvatuksen vuosikymmen (UNDESD)”, • [A2uC3.1] (Japani ja [IX]:n osallistujat) vuosikymmen 2005–2014 on ”UNDESD”, • [A2uG1] (Japani ja [IX]:n osallistujat) kestävä kehitys edistäminen, • [A2uV1] (Japani ja [IX]:n osallistujat) kestävyys ja kehitys;
 - [A2uC3.2] (lainattu määritelmä) Kestävä kehitys edistävä kasvatus on ”kestävän yhteiskunnan rakentamisesta vastuun kantavia ihmisiä kasvattavaa kasvatusta”, • [A2uG2] kestävä kehitys edistäminen ja kestävä yhteiskunnan rakentamisesta vastuun kantavien ihmisten kasvattaminen, • [A2uV2.1] kestävyys ja kehitys, • [A2uV2.2] ihminen, joka kantaa vastuun kestävä yhteiskunnan rakentamisesta;
 - [A2C3.2] Brundtlandin komissio julkaisi vuonna 1987 raportin ”Yhteinen tulevaisuutemme”, jonka keskeistä ajattelutapaa kestävä kehitys käsite kuvasi, • [A2uC3.3] (Brundtlandin komissio) ympäristö ja kehitys eivät ole toisiinsa nähden vastakkaisia, vaan voivat olla olemassa rinnakkain, ja kohtuullinen kehitys, joka ottaa huomioon ympäristön suojelemisen, on tärkeää, • [A2uG3] ympäristön (säilymisen) kanssa rinnakkain tapahtuva kohtuullinen kehitys, joka ottaa huomioon ympäristön suojelemisen, • [A2uV3.1] (maailma, jossa) ympäristö ja kehitys ovat rinta rinnan, • [A2uV3.2] kehitys (ja sitä kohtuullistava ympäristönsuojelu);
 - [A2C3.3] (määritelmä) KEK on kasvatusta, jonka päämäärät ovat [A2implG1], [A2implG2] ja [A2implG3];
 - [A2uC3.4] (lainattu määritelmä) ”kestävä kehitys” on määritelmältään ”kehitystä, joka tyydyttää nykyisen sukupolven tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta kykyä tyydyttää omat tarpeensa” ja ”ihmiskunnan elämänlaadun parantamista ihmistä kannattelevan ekosysteemin kykyjen rajoissa toimien”, • [A2uG2] ihmistä kannatteleva ekosysteemi, jonka kapasiteetti on rajallinen, • [A2uG4.1] tulevien sukupolvien tarpeiden täyttyminen, • [A2uV4.1] tulevien sukupolvien tarpeet, • [A2uG4.2] nykyisen sukupolven tarpeiden täyttyminen, • [A2uV4.2] nykyisten sukupolvien tarpeet, • [A2uG4.3] nykyistä parempi ihmisen elämänlaatu ihmistä kannattelevan ekosysteemin kykyjen rajoissa saavutettuna, • [A2uV4.3.1] ihmisen elämänlaatu, hyvä elämä, • [A2uV4.3.2] ihmistä kannatteleva ekosysteemi;
 - [A2C3.4] Marraskuussa vuonna 2014, joka oli [ix]:n viimeinen vuosi, Japanin hallituksen ja Unescon ym. yhteistyönä järjestettiin Okayaman ja Nagoyan kaupungeissa [XIII], missä esiteltiin virallisesti KEKin Global Action Programme (GAP), ja ilmaistiin tarve [A2uAC1]:lle, • [A2uAC1] (Japanin hallitus ja Unesco) (GAP:in mukainen toiminta) ja kasvatuksen ja opiskelun kaikilla asteilla ja aloilla toimien aloittaminen ja vahvistaminen kestävä kehitys nopeuttamiseksi, • [A2uG5] (Japanin hallitus ja Unesco) kestävä kehitys nopeuttaminen, • [A2uG5.1] (Japanin hallitus ja Unesco) KEKin edistäminen myös vuoden 2014 jälkeen erityisesti viidellä toteutuksen etulinjan alalla, jotka ovat 1. lainsäädännöllinen tuki, 2. toimielimet läpäisevä lähestymistapa, 3. koulutuksen ammattilaiset, 4. nuoret, 5. paikalliset yhteisöt • [A2uV5] (Japanin hallitus ja Unesco) kestävyys ja kehitys;
 - [A2C3.5] (määritelmä) KEK kytkeytyy sellaiseen oppimiseen suuntautuneeseen ihmisluonteeseen ja kyvyyn ym. kasvattamiseen, jotka ohjaavat pohtimaan kuinka olla vuorovaikutuksessa yhteiskunnan ja maailman kanssa ja elää parempaa elämää, ja jotka ohjaavat siten pyrkimään hyödyntämään oppimaansa elämässä ja yhteiskunnassa;
 - [A2uC3.5] (kuvion 1 sisältämä määritelmä) KEKin peruseriaatteet ovat tieto, arvot, toiminta ym., (jotka ovat yhteydessä) ympäristön, talouden ja yhteiskunnan integroituun kehittämiseen kaikkien näiden näkökulmien kautta: ympäristöoppi, kansainvälisen ymmärryksen harjaantuminen, maailmanperintöihin ja eri alueiden kulttuuriperintöihin liittyvä tietous, muut relevantit opinnot, ilmastonmuutos, biodiversiteetti, luonnonkatastrofien vaikutusten ehkäisyyn liittyvä tietous, energiaoppi, • [A2uG6] (kuvio 1) tieto, arvot ja toiminta (jotka edistävät) ympäristön, talouden ja yhteiskunnan integroitua kehittämistä, • [A2uV6] (kuvio 1) tieto, arvot ja toiminta (jotka liittyvät) ympäristön, talouden ja yhteiskunnan integroituun kehittämiseen;
- ARVOT
- [A2V1.1] kehitys ja edelleen kehitys;
 - [A2V1.2] ympäristö, talous ja yhteiskunta ja kulttuuri rinnakkain;
 - [A2V2] parempi elämä (meille ja tuleville sukupolville);

	<ul style="list-style-type: none"> • [A2V3] ihmisresurssit, jotka työskentelevät [G5.1]:n puolesta; • [A2V3.1] tulevaisuuden ja yhteiskunnan kestävyys; • [A2V4.1] elinikäinen oppiminen; • [A2V4.2] ympäristökasvatus välineenä kestävän yhteiskunnan rakentamisessa ja kestävän kehityksen edistämiseksi; • [A2V4.3] yhteiskunnan kestävyys; • [A2V5.1] ihmisluonne, joka on oppimiseen suuntautunut, ja joka pohtii kuinka olla vuorovaikutuksessa yhteiskunnan ja maailman kanssa, kuinka elää parempaa elämää ja kuinka hyödyntää oppimaansa elämässä ja yhteiskunnassa; • [A2V5.2] (sopiva) tapa olla yhteiskunnassa ja maailmassa; • [A2V5.3] parempi elämä; • [A2implV6] ulkopuolisten tahojen tunnustamat arvot ovat arvoja, joihin myös me olemme sitoutuneita;
PÄÄMÄÄRÄT	<ul style="list-style-type: none"> • [A2implG1] kehitys (<i>kaibatsu</i>) ja edelleen kehitys (<i>hatten</i>), jotka mahdollistavat ympäristön, talouden ja yhteiskunnan ja kulttuurin näkökulmasta paremman elämän meille ja tuleville sukupolville; • [A2implG2] parempi elämä (meille ja tuleville sukupolville); • [A2implG3] kestävän tulevaisuuden ja yhteiskunnan rakentamisen eteen työskentelevien ihmisresurssien (tai kyvykkäiden ihmisten) kasvattaminen; • [A2implG3.1] kestävä tulevaisuus ja yhteiskunta; • [A2G4] (kirjoittajien, nykyajan ja kansainvälisen konsensuksen vaatima) uudenlainen ympäristökasvatus; • [A2G4.1] lastentarhaopetuksesta kaikille opetusasteille ja aina elinikäiseen oppimiseen saakka kytkeytyvä monipuolinen ympäristökasvatus; • [A2G4.2] ympäristökasvatus, joka tähtää kestävän yhteiskunnan rakentamiseen ja sisällyttää KEKin näkökulman; • [A2G4.3] kestävän yhteiskunnan rakentaminen; • [A2implG5] sellaisen ihmisluonteen kasvattaminen, joka on oppimiseen suuntautunut, ja joka pohtii kuinka olla yhteiskunnassa ja maailmassa, kuinka elää parempaa elämää ja kuinka hyödyntää oppimaansa elämässä ja yhteiskunnassa; • [A2implG6] ulkopuolisten tahojen implikoimat päämäärät ovat päämääriä, joihin myös me olemme sitoutuneita;
TOIMET JA KEINO- PÄÄMÄÄRÄT	<ul style="list-style-type: none"> • [A2implAC1] koska KEK on päämäärien [A2implG1], [A2implG2] ja [A2implG3] mukaista, sitä tulisi toteuttaa • [A2M-G1] KEK tähtää päämäärien [A2implG1], [A2implG2] ja [A2implG3] toteutumiseen, joten sen ajatellaan olevan niiden saavuttamiseksi sopiva toimi; • [A2AC2.1] yhteen sovittaa kouluopetus ja yhteiskunnallinen koulutus • [A2implM-G2.1] tämä on hyödyllistä päämäärää [A2G4] tavoiteltaessa; • [A2AC2.2] suunnitella lastentarhaopetuksesta kaikille opetusasteille ja aina elinikäiseen oppimiseen saakka kytkeytyvän monipuolisen ympäristökasvatuksen realisoimiseksi uudenlainen ympäristökasvatus, joka tähtää kestävän yhteiskunnan rakentamiseen ja sisällyttää KEKin näkökulman • [A2implM-G2.2] tämä on hyödyllistä päämäärää [A2G4] tavoiteltaessa; • [A2implAC3] koska KEK on implisiittisen päämäärän [A2implG5] mukaista, sitä tulisi toteuttaa • [A2implM-G3] tämä on hyödyllistä päämäärää [A2implG5] tavoiteltaessa; • [A2AC4.1] KEKiä tulee toteuttaa, ja tämän toteuttamisen tulee tapahtua sekä ympäristökasvatuksen kentällä, että kuvion 1 osoittamista näkökulmista (ympäristöoppi, kansainvälisen ymmärryksen harjaantuminen, maailmanperintöihin ja eri alueiden kulttuuriperintöihin liittyvä tietous, muut relevantit opinnot, ilmastonmuutos, biodiversiteetti, luonnonkatastrofien vaikutusten ehkäisyyn liittyvä tietous, energiaoppi), jotka tarjoavat erilaisia tulkintoja kestävästä kehityksestä, KEKin peruseräkkeiden (tieto, arvot ja toiminta ja ympäristön, talouden ja yhteiskunnan integroitu kehittäminen) mukaisesti • [A2implM-G4.1] KEKiä tulee toteuttaa, koska se johtaa päämääriin [A2implG1], [A2implG2], [A2implG3] ja [A2implG5]; • [A2implAC4.2] KEKiä toteutettaessa tulee hyödyntää eri alojen mahdollistamia erilaisia toteuttamistapoja ja näkökulmia kestävään kehitykseen • [A2implM-G4.2] tämä on tarpeellista päämäärää [A2implG5] tavoiteltaessa;

- [A2AC4.3] (uudenlaista ympäristökasvatusta muodostettaessa) tulee tiedostaa [A2C3.5] •
- [A2implM-G4.3] tämä on tarpeellista päämäärää [A2G4] tavoiteltaessa

LEGITIMOINTI Vedotaan jälleen mm. ulkopuolisiin määritelmiin kestävästä kehityksestä ja KEKistä, ja käytetään niiden jotakuinkin suorina ohjeina, joiden rinnalla esitetyt omat johtopäätökset lainaavat niiltä painoarvoa. ”paremman elämän tavoittelu” ym. on päämäärä, jota voi pitää universaalina kaikille ihmisille, joten siihen vetoaminen antaa onnistuessaan vahvan oikeutuksen.



Liite 9 Rekonstruoitu argumentti A3, hienorakenne

OLOSUHTEET Haluamme ratkaista nämä ongelmat:

- [A3C1] ympäristöongelmat ovat muuttuneet entistä monimutkaisemmiksi, eikä pelkkä ekologinen näkökulma niihin ole enää riittävä;

- ([A3uC1.1], [A3uC1.2], [A3uC1.3], [A3uC1.4])

Haluamme säilyttää nämä ennallaan:

- ([A3uC2] rajallinen maapallon ympäristö ja resurssit ja haavoittuvainen ekosysteemi)

Nämä asiat ovat totta/olemassa:

- [A3C3] tähän mennessä vuosina 2003–2016 on ollut maamme ympäristönsuojelu-halukkuuden lisäämistä ja ympäristökasvatusta koskevia toimia ja käytänteitä [xiv-xxvii], joista ovat päättäneet Japanin hallitus (XIV), Japanin ministeriöiden välinen UNDESD-kokous (XVII), Opetuksen keskusvaluusto (XIX), Japanin opetus-, kulttuuri-, urheilu-, tiede- ja teknologiaministeriö (MEXT) (XX), Japanin opetusministeri (XXV), Opetuksen uudistuksesta vastaava kokous (XXVI), Japanin ministeriöiden välinen KEK-kokous (XXVII); (sisältäen [A3C3.1...C3.10] ks. alla);

- [A3C3.11] Näiden kehitysten valossa (on selvää tarve toimille [A3AC2.1] ja [A3AC2.2] kaikissa kouluissa toteutettavan ympäristökasvatuksen yhteydessä);

- ([A3uC3] yhteiskunta on muutoksessa)

ARVOT Olemme todella sitoutuneita näihin:

- [A3impl. V1] kaikki tahojen [XIV...XXVII] [ja I...XIII] tunnustamat arvot [A3uV1... A3uV15] ovat arvoja, joiden mukaisesti myös me sitoudumme asettamaan päämäärämme ja niihin tähtäävät toimet;

PÄÄMÄÄRÄT Haluamme saavuttaa nämä yllä mainittujen arvojen kanssa sopusoinnussa olevat päämäärät:

- [A3imp. G1] kaikki tahojen (XIV...XXVII) (ja I...XIII) asettamat päämäärät [A3uG1... A3uG15] ovat päämääriä, joihin myös me sitoudumme pyrkimään;

- [A3impl. G2] tapa tarkastella ympäristöongelmia laajemmin kuin vain ekologisesta näkökulmasta;

TOIMET JA KEINO-

- [A3AC1] täytyy tarkastella KEKinä toteutettavan ympäristökasvatuksen ja KEKin itsensä kehityssuuntaa; [A3M-G1] toimi [A3AC1] on tarpeellinen keino päämäärän [A3G2] saavuttamiseksi;

PÄÄMÄÄRÄT

- [A3AC2.1] kaikissa kouluissa toteutettavan ympäristökasvatuksen yhteydessä täytyy tutkia kokonaisvaltaisesti erilaisia pulmia KEKin näkökulma ym. huomioon ottaen; [A3M-G2.1] nämä toimet ovat hyödyllisiä tämän tekstin mittaan mainittujen päämäärien saavuttamiseksi;

- [A3AC2.2] täytyy vahvistaa entisestään käytäntöön kytkeytyvien konkreettisten harjoitusten roolia opetuksessa kaikissa kouluissa; [A3M-G2.1] nämä toimet ovat hyödyllisiä tämän tekstin mittaan mainittujen päämäärien saavuttamiseksi;

LEGITIMOINTI • Japanin kansallisen tason päätöksentekijöiden ja asiantuntijoiden tekemät linjaukset ja määritelmät sitovat kirjoittajia ja heidän yleisöään. Niihin nojaten kirjoittajien omat väitteet saavat painoarvoa ja päätöksentekijöiltä lainattua legitimitettä.

Argumentin 3 osat A3C3.1... A3C 3.10, A3uC1, A3uC2, A3uC3, A3uG1... A3uG15, A3uV1... A3uV15, A3uAC1...A3uAC15:

[A3C3.1] Lisäykset kasvatuksen ja oppivelvollisuuden päämääriin (Liite 1, rivit 80–84);

[A3C3.2] päätös ympäristökasvatuksen edistämisen ja ympäristön suojelun halukkuuden nostattamisen puolesta tehtäviä toimia ym. sisältävästä [xv]:sta (Liite 1, rivit 78–79);

[A3C3.5] ympäristökasvatuksen uudelleenmäärittely ja lisäykset sen päämääriin ja keskeisiin teemoihin (Liite 1, rivit 98–102)

AUKTORITEETTI: JAPANIN HALLITUS (XIV)

• [A3uG1] (Liite 1, 78–84) ympäristön suojelu ja sitä edistävän asenteen sekä elämää ja luontoa kunnioittavan mielen kasvattaminen, • [A3uV1.1] elämän (kunnioittaminen) ja luonnon (arvostaminen), • [A3uV1.2] ympäristö (ja sen suojeleminen), • [A3uAC1.1] ympäristökasvatuksen edistämistä ja ympäristön suojeluhalukkuuden nostattamista tukevia toimia, • [A3uAC1.2] kasvatusta, jolla kasvatetaan [A3uG1] ja [A3uV1] ([A3uM-G1.2] [A3uG1] on asetettu kasvatuksen päämääräksi, joten kasvatuksella oletetaan saavutettavan nämä), • [A3uG2] kasvatuksessa tapahtuvan luontoon liittyvän kokemuksellisen toiminnan lisääntyminen, • [A3uAC2] luontoon liittyvän kokemuksellisen toiminnan edistäminen koulussa ja sen ulkopuolella;

• [A3uG3] (Liite 1, rivit 98–102) kestävä yhteiskunta, • [A3uV3] yhteiskunnan kestävyys ja jatkuvuus, • [A3uG4] ympäristön suojeluun liittyvien asioiden ymmärryksen lisääntyminen, • [A3uV4] ympäristö (ja sen suojeleminen), • [A3uG5] yhteistyöhön perustuvien toimien edistäminen, kiertotalouden muodostaminen, ympäristönsuojelun ja

talouden ja yhteiskunnan integroitu kehitys, elämän kunnioittaminen (ympäristökasvatuksen päämäärinä ja keskeisinä teemoina), • [A3uV5.1] yhteistyö, • [A3uV5.2] kehitys, • [A3uV5.3] elämän (kunnioittaminen), • [A3uAC3.1] ympäristökasvatuksella tulee tähdätä kestävä yhteiskunnan rakentamiseen ([A3uM-G3] [A3uAC3] ovat varteenotettavia keinoja tähdättäessä kestävä yhteiskunnan rakentamiseen, • [A3uAC3.2] ympäristökasvatuksen toteuttaminen kaikkialla yhteiskunnassa ([A3uM-G3]), • [A3uAC3.3] ympäristökasvatuksen avulla ympäristön ja yhteiskunnan sekä talouden ja kulttuurin keskinäisen yhteyden, ym. ympäristön suojelemiseen liittyvien asioiden ymmärryksen syventäminen ([A3uM-G3]), • [A3uAC3.4] yhteistyön edistäminen ([A3uM-G3]), • [A3uAC3.5] kiertotalouden muodostaminen ([A3uM-G3]), • [A3uAC3.6] kehitys, jossa ympäristönsuojelun ja talouden ja yhteiskunnan kehitys on integroitua ([A3uM-G3])

[A3C3.3] Olosuhteiden [A3uC1.2] vallitessa on edistetty monenlaisia toimia, sekä tunnustettu kasvatuksen suuri merkitys kestävä yhteiskunnan rakentamisessa (Liite 1, rivit 85–90)

AUKTORITEETTI: OPETUKSEN KESKUSKOMISSIO (XIX)

- [A3uC3] yhteiskunta on muutoksessa, • [A3uC1.1] ympäristökasvatusta pitäisi parantaa (kautta oppiaineiden), • [A3uG6] yhteiskunnan muutokseen vastaaminen, • [A3uAC6] ympäristökasvatusta tulee parantaa yhteiskunnan muutokseen reagoimisen näkökulmasta ([A3uM-G6] kasvatuksen parantaminen edesauttaa muutokseen reagoimista);
- [A3uC1.2] Tällä hetkellä on ratkaistavia maailmanlaajuisia ympäristöongelmia ja kaupungistumiseen ja elintapoihin liittyviä saasteongelmia, ja ympäristölle aiheutuu kuormitusta, • [A3uC2] rajallinen maapallon ympäristö ja resurssit ja haavoittuvainen ekosysteemi;
- [A3uG7] maailmanlaajuisten ympäristöongelmien ja kaupunkeihin ja asumiseen liittyvien saastumisen ongelmien ratkaiseminen, • [A3uG7.1] ekosysteemin säilyvyyden takaaminen, • [A3uG7.2] yksilön aktiivista osallistumista tukevien yhteiskunnan ja talouden mekanismien toteutuminen, • [A3uG7.3] kestävä yhteiskunta, • [A3uV7.3] yhteiskunnan kestävyys ja jatkuvuus;
- [A3uAC7] ongelmat tulee ratkaista;
- [A3uAC7.1] ympäristön kuormituksen minimoiminen ja resurssien kierron suunnitteleminen ([A3uM-G7] nämä ovat toimia, jotka edistävät ongelmanratkaisua), • [A3uAC7.2] kaikkien yksilöiden täytyy osallistua ympäristön suojeluun, • [A3uAC7.3] osallistumista tukevien talouden ja yhteiskunnan mekanismien rakentaminen, • [A3uAC7.4] kestävä yhteiskunnan rakentaminen, • [A3uAC7.4.1] kasvatuksella on tärkeä rooli kestävä yhteiskunnan rakentamisessa, • [A3uV7.4.1] kasvatuksesta yhteiskunnan rakennusvälineenä

[A3C3.4] [xx]:n ympäristöön liittyvän opetuksen rikastaminen entisestään (Liite 1, rivit 93–97)

AUKTORITEETTI: MEXT (XX)

- [A3uG8] ympäristön suojelu ja siihen osallistumisen perustana toimivan moraalien kasvattaminen japanilaisissa, • [A3uV8.1] ympäristön (suojeleminen), • [A3uV8.2] ihmiset (jotka edistävät ympäristön suojelua), • [A3uAC8] moraalikasvatuksen avulla tulee kasvattaa moraaliltaan arvon [A3uV8.2] mukaisia ihmisiä ([A3uM-G8] sellaiset ihmiset työskentelevät päämäärän [A3uG8] puolesta);
- [A3uG9] kestävä yhteiskuntaan liittyvä opetus, • [A3uV9] yhteiskunnan kestävyys ja jatkuvuus;
- [A3uAC9] eri oppiaineiden kokoavana sisältönä tulisi hyödyntää kestävä yhteiskunnan rakentamiseen liittyviä sisältöjä

[A3C3.6] On yleistynyt ajattelutapa [A3uAC10], ja on siis syntynyt tarve [A3AC1]:lle (Liite 1, rivit 104–107)

AUKTORITEETTI: (YLEISESTI)

- [A3uG10] kestävä kehitys, • [A3uV10.1] kestävyys ja kehitys, • [A3uAC10] ympäristöongelmia tulisi tarkastella yhteiskunnan kestävyys käsitteen kautta ja ympäristökasvatusta tulisi toteuttaa KEKin sisältä käsin, • [A3uV10.2] yhteiskunnan kestävyys ja jatkuvuus

[A3C3.7] Japani julkaisi maan sisäisiä onnistuneita projekteja esimerkkeinä sisältävän [xxiv]:n viitemateriaalina muille maille (Liite 1, rivit 108–113)

[A3C3.8] Opetusministerin tiedustelussa ilmaistiin, että [A3uG11] ovat tärkeitä päämääriä, ja tämän näkökulman mukaisen toimen esimerkkinä annettiin KEK (Liite 1, rivit 114–119)

AUKTORITEETTI: OPETUSMINISTERI (XXV)

- [A3uG11] perustason tietojen ja taitojen omaksumisen lisäksi valmentaa lapset yhä kykenevimiksi hyödyntämään oppimaansa käytännössä omassa elämässään ja yhteiskunnassa toimiessaan, • [A3uV11] oppimaansa hyödyntävä ihminen;
- [A3uG12] kestävä kehitys, • [A3uV12] kestävyys ja kehitys;
- [A3uAC11] kasvatusta, joka ei painota vain tietämystä joistakin asioista, vaan perustuu tietoisuuteen oppimisen ja yhteiskunnan välisestä yhteydestä ([A3uM-G11] tällainen kasvatusprosessi johtaa päämäärään [A3uG11];

- [A3uAC12] KEKin toteuttaminen ([A3uM-G12] koska KEK on kestävä kehitystä varten, sen ajatellaan olevan kestävä kehitykseen johtava keino, [A3uM-G12] koska KEK on esimerkki [A3uAC11]:sta, johtaa se siten [A3uG12]:n lisäksi [A3uG11]:hen)

[A3C3.9] [xxvi]:ssä puhuttiin KEKistä kasvatuksena, jossa [A3uAC14]:n kautta tähdätään päämäärään [A3uG14] (Liite 1, rivit 114–119)

AUKTORITEETTI: OPETUKSEN UUDISTUKSESTA VASTAAVA KOKOUS (XXVI)

- [A3uC1.3] kestävä yhteiskunnan realisoiminen on toistaiseksi saavuttamaton päämäärä;
- [A3uC1.4] on ympäristöön ja köyhyyteen ym. liittyviä maailmanlaajuisia pulmia;
- [A3uG13] kestävä yhteiskunta;
- [A3uG14] kestävä yhteiskunnan rakentamisen yhteydessä tarvittavat ihmisresurssit, jotka näkevät ympäristöön ja köyhyyteen ym. liittyvät maailmanlaajuiset ongelmat heitä itseään koskevin asioina, ja jotka pystyvät oman asuinalueensa sisäisestä ja muusta lähellä tehtävistä asioista aloittaen etsimään ratkaisuja näihin ongelmiin ja toimimaan muiden ihmisten kanssa voimansa yhdistäen, • [A3uV13] yhteiskunnan kestävyys ja jatkuvuus, • [A3uV14] ihmisresurssi, joka kokee ongelmat [A3uC1.4] ym. häntä itseään koskevin asioina, ja joka etsii ratkaisuja näihin ongelmiin ja toimii muiden ihmisten kanssa voimansa yhdistäen, • [A3uAC13] täytyy realisoida kestävä yhteiskunta, • [A3uAC14], alueellisten hallintoelinten ja koulujen tulee edistää ja toteuttaa kokemuksellista ja ongelmanratkaisuun perustuvaa kasvatusta (KEK), joka tuottaa [A3uG14]:n mukaisia ihmisresursseja ([A3M-G14] ollaan vakuuttuneita siitä, että KEK tuottaa [A3uG14]:n mukaisia ihmisresursseja

[A3C3.10] On osoitettu jälleen tarve [A3uACn], [A3uACn] ja [A3uACn]:lle (Liite 1, rivit 124–126)

AUKTORITEETTI: MINISTERIÖIDEN VÄLINEN KEK-KOKOUS (XXVII)

- [A3uG15] kestävä kehitys, • [A3uV15.1] kestävyys ja kehitys;
- [A3uAC15.1] kaikki ihmiset syventävät ymmärrystään ympäristö- ja kehitysongelmista ym. ([A3uM-G15] tämä on tarpeellista kestävä kehityksen saavuttamisen kannalta;
- [A3uAC15.2] muuttavat omia elintapojaan ja taloudellista käyttäytymistään ([A3uM-G15]);
- [A3uAC15.3] toimivat aktiivisesti yhteiskunnan hyväksi ([A3uM-G15]);
- [A3uV15.2] ihmisyksilö on vastuussa (omasta toiminnastaan ja aktiivisuudestaan yhteiskunnassa kestävä kehityksen saavuttamiseksi)

Liite 10 Diagrammi: Argumentin 3, hienorakenne

